

Universidade de Lisboa



**A importância dos jogos
no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Catarina Pereira Coutinho

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

2017

Universidade de Lisboa



**A importância dos jogos
no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Catarina Pereira Coutinho

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pela Professora Doutora Lili Lopes Cavaleiro**

2017

AGRADECIMENTOS

Agora que o cume da montanha já se avista, revisito, na minha mente, os momentos mais marcantes deste percurso e, entrelaçadas a eles, as pessoas que não posso esquecer e a quem serei eternamente grata.

À minha Família, porto de abrigo e fonte inesgotável de “combustível” para as mais duras e longas jornadas. Aos meus Pais e Irmã, pela paciência interminável para ler os meus textos, e por todo o apoio, confiança e encorajamento que sempre neles encontrei. Aos meus Sobrinhos, pelas gargalhadas e brincadeiras que intervalavam desgastantes períodos de trabalho.

Aos Amigos a quem fui “roubada” durante estes dois anos, mas que, imperturbáveis, aguardaram o meu regresso.

Ao Sérgio, pela preciosa ajuda e paciência inesgotável.

À Professora Lili Cavalheiro, pela sua colaboração, empenho e supervisão neste trabalho, sem os quais ele não teria sido possível.

Aos Professores que encontrei neste Mestrado, com quem muito aprendi, em especial ao Professor Joaquim Pintassilgo (que guardo como verdadeiro exemplo na relação de grande proximidade mas de igual respeito que cultivava com os seus alunos), à Professora Angélica Varandas (pela sua humanidade e brilho, e pelo entusiasmo contagiante com que vive as suas aulas), ao Professor Carlos Gouveia (pela sua disponibilidade, sensibilidade nos momentos importantes e todo o apoio prestado), e à Professora Ana Sofia Pinho, por manter vivo o meu poder de argumentação, com as animadas trocas de ideias e intensos debates que fomos tendo.

Ao Professor Tom Grigg, pela verdadeira liderança pelo exemplo com que sempre nos brindou, acompanhada de paciência, tolerância e busca incansável pelo melhor que cada um dos seus alunos tem para oferecer. Pela capacidade de, mais do que “ensinar”, inspirar todos os seus alunos e abanar as fundações que têm como estabelecidas.

À Casa Pia de Lisboa, em particular ao CED Nossa Senhora da Conceição, cuja Direção e colaboradores me receberam de portas abertas e fizeram sentir em casa.

Ao Professor João Branco (a quem guardo com enorme gratidão por se ter disponibilizado para receber-me como sua estagiária), que, muito mais do que um professor cooperante, se transformou num “companheiro de viagem”, sempre pronto a ajudar e a acolher as ideias que lhe ia apresentando.

À turma do 3.º B, coprotagonistas desta aventura, pela forma como me receberam e acarinharam, pelos momentos inesquecíveis que vivemos, e por me terem recordado o quão bom é estar rodeada de olhos vivos e curiosos, transbordantes de sede de aprender.

À Professora Beatriz Escameia, pela disponibilidade para colaborar e dar-me a conhecer os “seus” meninos.

Por fim, ao Professor Richard T., que, estando tão longe, continuará a brilhar para sempre como uma referência para mim, onde vou buscar inspiração, lucidez e coragem quando as forças me falham.

Por último (e claramente não no sentido literal do termo), a todos os companheiros de palmo e meio que, mesmo sem se darem conta, preencheram os últimos dez anos da minha vida profissional de uma forma tão rica e especial, e me tornaram na Professora e na Pessoa que sou hoje. E que, acima de todas as coisas, fazem sempre tudo valer a pena!

RESUMO

O presente relatório versa sobre a intervenção letiva realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo, no ano letivo de 2016/2017, junto de uma turma do 3.º ano de escolaridade do Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Nossa Senhora da Conceição da Casa Pia de Lisboa.

Contemplando uma sequência de doze aulas de 45 minutos integradas na unidade didática “School Again”, foram abordados (e revistos, no caso dos três primeiros) os seguintes tópicos: “Alphabet”; “Numbers 1-10”; “Colours”; “Autumn”; “Means of Transport”; “Classroom Objects”; “Personal Pronouns” e verbo “To be”.

A metodologia utilizada – “Post-Communicative Language Teaching” (PCLT) –, por se enquadrar nos pressupostos elencados nos documentos orientadores para este ciclo de ensino de priorizar e enfatizar a audição e a oralidade, criando oportunidades para que os aprendentes utilizem a língua para fins comunicativos adequados ao seu nível de conhecimentos, foi considerada a mais adequada e ajustada às características e necessidades dos alunos.

Recorrendo a atividades diversificadas e apelativas (que fossem ao encontro da necessidade de experimentação das crianças desta faixa etária, bem como dos seus interesses e nível de conhecimentos) e a suportes visuais, auditivos e gestuais, (que possibilitassem abranger os diversos estilos de aprendizagem dos alunos e trabalhar em simultâneo vários tipos de inteligências), procurei motivar e mobilizar, de forma efetiva, toda a turma.

Neste sentido, a utilização de variados jogos – em equipa e individuais –, aliada a uma atmosfera positiva e descontraída na sala de aula, em que a avaliação (essencialmente de natureza formativa e recolhida através de observação direta) não constituía um elemento inibidor, permitiu-me constatar as múltiplas potencialidades deste recurso pedagógico comparativamente a outros utilizados, quer a nível da aprendizagem dos alunos, quer a nível social e motivacional.

Palavras-chave: jogos, aprendizagem, motivação, socialização, jovens aprendentes

ABSTRACT

This report covers the teaching experience carried out during the Supervised Teaching Practice within the scope of the Master's in Teaching English at a Primary Level. This process, developed with a 3rd year class from *Casa Pia de Lisboa's CED Nossa Senhora da Conceição*, was held throughout the 2016/2017 school year.

The following topics, included within the "School Again" didactic unit, were covered (or revised, in the case of the first three) throughout the twelve 45-minute-class sequence: "Alphabet"; "Numbers 1-10"; "Colours"; "Autumn"; "Means of Transport"; "Classroom Objects"; "Personal Pronouns" and "Verb To be".

Bearing in mind the characteristics and needs of students in this age group, the Post-Communicative Language Teaching (PCLT) methodology was regarded as the most suitable way of meeting the requirements set in the curriculum guidelines. In prioritising listening and speaking skills and in allowing for learners to use the language for a communicative purpose within their knowledge level, PCLT presented itself as the right option for this level.

Diversified and appealing activities (ones that meet the need for experimentation, the specific interests and knowledge level of children this age), along with visual, auditory and kinesthetic resources were used, so as to address all of the students' learning styles and develop several types of intelligences all together. In doing so, I tried to motivate and mobilise the whole class throughout the learning process, which was mostly done through games (to be played individually and in teams).

Based on my teaching practice experience, this report aims to point out the multiple ways in which games can be used as a pedagogical resource and the role they play in students' learning, social skills development and motivation. The use of such activities, developed within a friendly and relaxed atmosphere, and supported by a stress-free assessment (mainly formative and strongly informed by direct observation), has enabled me to confirm the importance of games in the primary EFL (English as a Foreign Language) classroom.

Key words: games, learning, motivation, socialisation, young learners

ÍNDICE

| | |
|--|-------------|
| Índice de Figuras | ix |
| Índice de Gráficos | xi |
| Índice de Quadros | xiii |
| Lista de Abreviaturas | xv |
| | |
| Introdução | 1 |
| | |
| Capítulo I – Contextualização da intervenção pedagógica | 5 |
| 1.1 Caraterização da escola e do ambiente escolar..... | 5 |
| 1.2 Caraterização da turma 3.º B | 17 |
| 1.3 A realidade particular da disciplina de Inglês | 25 |
| | |
| Capítulo II – Enquadramento curricular, didático e teórico | 31 |
| 2.1 Enquadramento da unidade didática lecionada no âmbito curricular | 31 |
| 2.2 Justificação da metodologia adotada | 38 |
| 2.3 Instrumentos e técnicas de avaliação utilizados | 44 |
| | |
| Capítulo III – A importância dos jogos no ensino de Inglês no 1.º CEB | 53 |
| 3.1 Conceito de jogo – definições e caraterização | 53 |
| 3.2 Breve contextualização histórica do jogo na sociedade e na educação | 56 |
| 3.3 Classificações do jogo segundo Wallon, Piaget e Callois | 59 |
| 3.4 O jogo como recurso pedagógico na aula de línguas | 64 |
| 3.5 O jogo numa perspetiva psicológica | 70 |

| | |
|---|----------------|
| Capítulo IV – Desenvolvimento da unidade didática | 77 |
| 4.1 O trabalho com “young learners”: a importância da motivação e das escolhas do professor | 77 |
| 4.2 Descrição sumária das aulas e reflexão crítica acerca das mesmas | 85 |
| 4.3 Teste escrito final – algumas considerações | 113 |
| Considerações finais | 117 |
| Referências Bibliográficas | 125 |
| Índice de Apêndices | 133 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Estrutura organizativa da Casa Pia de Lisboa | 6 |
| Figura 2 – Logotipo atual da Casa Pia de Lisboa | 7 |
| Figura 3 – Localização do CED Nossa Senhora da Conceição | 8 |
| Figura 4 – Elementos principais da atribuição, segundo Weiner | 81 |
| Figura 5 – “Weather Clock” | 86 |
| Figura 6 – Exemplo de cartão/”ficha de aula” entregue aos alunos | 89 |
| Figura 7 – <i>Peppa Pig</i> : “Windy Autumn Day” | 93 |
| Figura 8 – Conteúdos multimédia utilizados | 111 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Composição da turma | 18 |
| Gráfico 2 – Países de origem dos pais dos alunos | 21 |
| Gráfico 3 – Língua 1 dos pais dos alunos | 22 |
| Gráfico 4 – Ação social escolar na turma | 23 |
| Gráfico 5 – Ocupação profissional dos pais dos alunos | 23 |
| Gráfico 6 – Habilitações académicas dos pais dos alunos | 24 |
| Gráfico 7 – Comparação entre as notas finais na disciplina no 3.º período do 2.º ano e 1.º período do 3.º ano | 28 |
| Gráfico 8 – Classificações obtidas no teste escrito | 115 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Distribuição dos alunos por ciclo de ensino | 8 |
| Quadro 2 – Caraterização dos alunos | 9 |
| Quadro 3 – Caraterização dos Encarregados de Educação/Famílias | 10 |
| Quadro 4 – Recursos Humanos alocados ao CED | 12 |
| Quadro 5 – Recursos Físicos existentes no CED | 13 |
| Quadro 6 – Resultados obtidos no teste escrito | 115 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CED – Centro de Educação e Desenvolvimento

CEI – Currículo Específico Individual

CLT – “Communicative Language Teaching”

CPL – Casa Pia de Lisboa

DT – Diretor de Turma

E.E. – Encarregado de Educação

EFL – “English as a Foreign Language”

E.M.R.C. – Educação Moral e Religiosa Católica

ET – Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

GAOS – Gabinete de Atendimento e Orientação em Saúde

I.P. – Instituto Público

IRS – Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares

J.I. – Jardim de Infância

L1 – Primeira Língua

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PCLT – “Post-Communicative Language Teaching”

PEI – Plano Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PPP – “Presentation, Practice, Production”

QI – Quociente de Inteligência

RSI – Rendimento Social de Inserção

SAM – Serviços Administrativos e de Manutenção

SIREF – Sistema de Informação das Respostas Educativas e Formativas

STASE – Serviços Técnicos de Apoio Socioeducativo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPR – “Total Physical Response”

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

A aprendizagem é, nos nossos dias, amplamente reconhecida como um processo complexo, abrangente, dinâmico e multifacetado, em que intervêm numerosos fatores não devendo, por isso, ser observada numa perspetiva redutora e apenas em modo de duas dimensões.

Todo o docente que se proponha contribuir, de forma efetiva e válida, para este importante e determinante processo no percurso de vida dos seus alunos deverá, ele próprio, empreender uma busca pessoal de conhecimento, percorrendo as diversas “portas” que a ele conduzem. Aqui se incluem, de um modo mais geral, as diferentes metodologias existentes e, de um modo mais específico, os instrumentos à sua disposição para as pôr em prática, nomeadamente os métodos, técnicas e estratégias de ensino e os recursos e materiais pedagógicos.

Tomando em consideração as características e necessidades específicas do público-alvo aqui retratado (alunos do 1.º ciclo do ensino básico - CEB), bem como os seus gostos, preferências e demais elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (designadamente as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem), o presente relatório pretende constituir-se como um “diário de bordo”, em que é relatada a experiência de ensino vivenciada em conjunto nesta Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Tendo como fio condutor de atuação a utilização dos jogos enquanto recurso pedagógico na sala de aula, procurei mobilizar o grupo de 3.º ano com que trabalhei ao longo das doze aulas aqui cuidadosamente descritas e analisadas, visando, não apenas o seu sucesso académico, mas igualmente um crescimento ao nível da sua formação pessoal e social.

Este relatório pretende proporcionar uma análise e reflexão acerca da importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem e das múltiplas potencialidades que este recurso encerra no ciclo em questão. Estas manifestam-se quer em termos cognitivos (constituindo-se os jogos como uma excelente ferramenta ao nível, nomeadamente, da prática de conteúdos), quer sociais (no âmbito da aquisição/consolidação de regras de vivência em sociedade, e do inculcar de valores como o “fair play”, solidariedade, entre outros), sem esquecer o seu enorme impacto ao nível da motivação.

Neste sentido, e sempre suportados na observação direta das atividades desenvolvidas e desempenho/reações dos alunos no decorrer das mesmas, foram construídos alguns instrumentos de observação/investigação, nomeadamente a

Grelha de Avaliação de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo e as Grelhas Comparativas entre os Jogos e Outras Atividades Pedagógicas. O primeiro destes instrumentos (apresentado no apêndice 2.3) foi concebido para aferir a evolução registada pelos alunos ao nível social e atitudinal, enquanto o segundo (composto por quatro grelhas e incluído como apêndice 14.1 deste trabalho) visava permitir uma avaliação mais objetiva das potencialidades e constrangimentos deste recurso pedagógico comparativamente a outros utilizados na PES.

O modo como este relatório se encontra organizado pretende dar ao leitor a possibilidade de acompanhar todo o processo de absorção/contacto com uma realidade, processamento da informação recebida, idealização de um plano de ação e busca das ferramentas mais adequadas para, finalmente, o pôr em prática. Neste sentido, optei por situar a contextualização da intervenção letiva logo no seu início, partindo depois para o enquadramento e justificação teórica das escolhas feitas no decurso da PES, até chegar à forma prática como esta decorreu.

Assim, no capítulo I é feita a contextualização da realidade em que a minha prática teve lugar, por meio da caracterização da escola e do ambiente escolar, da turma (3.º B) com que trabalhei e do contexto particular da disciplina de Inglês.

O capítulo II compreende um enquadramento curricular, didático e teórico da intervenção letiva com base, respetivamente, nas orientações curriculares para este nível de ensino e em literatura de referência no âmbito da didática do Inglês. Inclui, ainda, a apresentação dos instrumentos e técnicas de avaliação utilizados ao longo da sequência de aulas aqui descrita.

O capítulo III, debruçando-se sobre o tema do presente relatório, a importância dos jogos enquanto recurso pedagógico no 1.º CEB, propõe-se proceder à sua definição e caracterização, enquadrando-os na sociedade e na educação. Apresentando as diversas classificações deste tipo de atividades, passa depois a uma análise mais detalhada deste recurso pedagógico no âmbito da aula de línguas, terminando com uma abordagem a nível da psicologia, consubstanciada na articulação do jogo com a teoria das inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem, e enquanto fonte de desenvolvimento proximal.

No capítulo IV, por sua vez, é abordada a importância da motivação e das escolhas do professor no processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, é igualmente descrita a forma como foi desenvolvida a unidade didática lecionada, procedendo-se a uma explicitação das estratégias, atividades e recursos utilizados à luz das características específicas dos alunos desta faixa etária (designados de “young learners”). É, ainda, apresentada a descrição das aulas e respetiva reflexão

crítica, bem como os resultados obtidos pelos alunos no elemento formal de avaliação realizado no final da prática aqui contemplada, o teste escrito.

Procurei, ao longo deste relatório, descrever o meu percurso através das “portas” atrás referidas, tendo sempre como objetivos principais a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos com que tive o privilégio de trabalhar, para que, um dia mais tarde, possam eles mesmos ter o desejo de abrir numerosas outras “portas”, sem nunca darem por concluído o processo de aprendizagem que agora apenas estão a iniciar.

Capítulo I – Contextualização da intervenção pedagógica

*Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho,
mas não vai só nem nos deixa sós.
Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.
(Saint-Exupéry, s.d.)*

O presente capítulo pretende contextualizar a PES em termos da realidade/instituição em que esta teve lugar, incidindo quer sobre a Casa Pia (grupo ao qual a escola onde lectionei pertence), quer, em termos mais específicos, sobre o CED Nossa Senhora da Conceição, que me acolheu e onde a turma-alvo se encontra integrada.

Outro aspeto igualmente relevante e determinante para as escolhas feitas (e que ao longo deste relatório explicitarei em detalhe) foi, como não poderia deixar de ser, a turma/grupo em causa, a cuja descrição e análise procederei neste capítulo – primeiro em termos mais gerais e, depois, no que à disciplina de Inglês, concretamente, diz respeito.

1.1 Caraterização da escola e do ambiente escolar

A fim de ser possível entender as especificidades e singularidades da escola em que esta PES decorreu importa, em primeiro lugar, atender à realidade mais vasta e abrangente em que a mesma se encontra inserida, isto é, o grupo Casa Pia de Lisboa.

A Casa Pia de Lisboa (CPL) é uma instituição pública cujo campo de atuação principal é a área social, educativa e formativa das crianças. Fundada a 3 de julho de 1780 por Pina Manique, assume como missão a promoção dos direitos e a proteção das crianças e jovens, particularmente aqueles que, por não estarem inseridos num meio familiar adequado, se encontram em perigo e risco de exclusão social, bem como os que apresentam necessidades educativas especiais.

Esta proteção visa assegurar, por meio do acolhimento – se necessário-, educação, formação e inserção social e profissional, o desenvolvimento integral das crianças e jovens a quem, através de percursos educativos inclusivos, são assegurados uma escolaridade prolongada, um ensino profissional de qualidade e uma integração profissional bem-sucedida.

Sendo considerada um instituto público integrado na administração indireta do estado e gozando de autonomia administrativa e financeira (bem como detendo património próprio), a CPL encontra-se organizada em dez Centros de Educação e

Desenvolvimento (CED), respondendo cada um deles a diferentes áreas de necessidade e nível de educação. Esta estrutura organizativa é ilustrada pela figura 1, tendo eu assinalado a amarelo o CED onde esta PES teve lugar, Nossa Senhora da Conceição, o qual se enquadra na designação “CED Tipo 2”. Esta categoria abrange os estabelecimentos cujo objeto é a “educação, ensino e formação nos diferentes ciclos e níveis”, salvo o ensino superior (Alves, Marques, Travessa, Peres & Gil, 2015, p. 8).

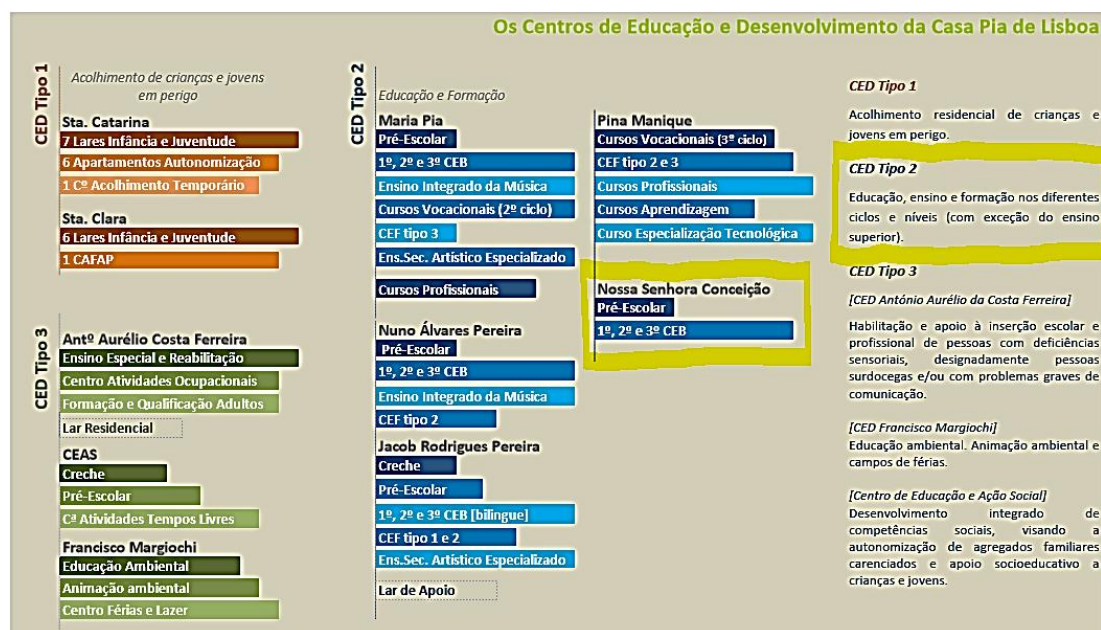


Figura 1 – Estrutura organizativa da Casa Pia de Lisboa.
Fonte: Alves, Marques, Travessa, Peres & Gil (2015)

Enquanto instituição bicentenária e rica de história, a CPL foi atravessando diferentes momentos e situações, sendo alvo de intervenções e processos de ajustamento ao longo do tempo. A atual imagem pública da instituição – redefinida em 2008 e consubstanciada na adoção de um novo símbolo (apresentado na figura 2) – reflete a sua identidade e missão, posicionando-a como um espaço de novos começos, no qual os sonhos são possíveis, desejáveis e estão ao alcance de todas as crianças e adolescentes por igual, contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso.



Figura 2 – Logotipo atual da Casa Pia de Lisboa.

• O CED Nossa Senhora da Conceição

Constituindo-se, conforme anteriormente referido, como um “CED tipo 2”, propõe-se desenvolver e assegurar respostas socioeducativas que vão desde a educação pré-escolar ao ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos).

a) Enquadramento geográfico

O CED Nossa Senhora da Conceição está localizado no antigo convento das freiras Trinitárias do Rato, cujo edifício remonta ao século XVII.

Está situado no Largo do Rato, próximo de importantes pontos de referência da cidade de Lisboa (quer a nível de património arquitetónico, quer natural/espços verdes), como a Basílica da Estrela, a Capela de Monserrate, o Museu Vieira da Silva – na antiga Fábrica de Sedas do Rato –, a Mãe d’Água, o Jardim da Estrela e o Jardim das Amoreiras.

A localização geográfica deste CED – uma zona de grande concentração de serviços, integrada num bairro residencial antigo contendo um assinalável número de “pátios”¹ – encontra-se intimamente ligada à proveniência da população escolar por si abrangida.

Existem duas entradas para o CED: a principal, essencialmente destinada aos funcionários (pessoal docente e não docente), que se situa na Rua do Sol ao Rato, e a entrada traseira, para acesso dos pais e alunos, localizada na Rua D. João V.

¹ Nome pelo qual eram conhecidos os aglomerados de casas pobres existentes nos bairros antigos de Lisboa.

| CARATERIZAÇÃO DOS EDUCANDOS | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|------------------|--------|-----|-------|-----|-----|-----|-----------|------|---------------|-----|-----------|-----|-----------|----|
| Nível | N.º de Educandos | Género | | Idade | PEI | CEI | RSI | Acolhidos | | Escalão 1 e 2 | | Escalão 3 | | Escalão 4 | |
| | | F | M | | | | | CPL | Out. | N.º | % | N.º | % | N.º | % |
| Ed. Pré-escolar | 118 | 52 | 66 | 3/5 | - | - | 6 | - | - | 97 | 82% | 15 | 13% | 6 | 5% |
| 1.º Ciclo | 167 | 79 | 88 | 5/10 | 12 | - | 5 | 1 | - | 132 | 79% | 22 | 13% | 13 | 8% |
| 2.º Ciclo | 74 | 43 | 34 | 9/13 | 10 | 1 | 2 | 4 | - | 52 | 70% | 16 | 22% | 6 | 8% |
| 3.º Ciclo | 92 | 48 | 44 | 13/16 | 13 | - | 1 | 1 | - | 75 | 82% | 12 | 13% | 5 | 5% |
| Total | 451 | 222 | 229 | 3/16 | 35 | 1 | 14 | 6 | 0 | 356 | 79% | 65 | 15% | 30 | 7% |

Quadro 2 – Caraterização dos alunos. Fonte: (s.a., 2016) in *Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição 2016*

O quadro 2 fornece uma perspetiva mais abrangente da realidade dos alunos do CED, uma vez que contém informação bastante relevante e útil para o contexto educativo. Exemplos destes indicadores são: o nível socioeconómico (expresso nos escalões de Ação Social Escolar e nos números relativos ao Rendimento Social de Inserção [RSI] aqui incluídos), a situação familiar (se se encontram institucionalizados), as necessidades educativas (se beneficiam de um plano educativo específico – Plano Educativo Individual [PEI] ou Currículo Específico Individual [CEI]), as idades e a distribuição por género.

A este propósito, importa destacar o baixo nível socioeconómico da maior parte dos alunos, bem patente nos 79% de educandos integrados nos escalões 1 e 2 do IRS (Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares), representando o 4.º escalão apenas 7% do total da população considerada. Uma constatação relevante e bastante pertinente neste contexto diz respeito à turma com que trabalhei. Esta parece espelhar a realidade da escola a que pertence apresentando, conforme se verá pela análise do gráfico 4 (p. 23) mais adiante neste trabalho, valores bastante semelhantes aos globais aqui representados (83% dos alunos enquadrados nos dois primeiros escalões e apenas 9% no 4.º escalão).

A resposta da instituição a estes casos vai no sentido de apoiar os alunos mais carenciados fornecendo-lhes os manuais, o material escolar necessário e a alimentação (almoço e lanches), e custeando as despesas com visitas de estudo.

Em relação ao nível de ensino com maior representatividade, este é o 1.º ciclo, cujo número de alunos constitui 37% do total da escola. O ciclo com menos alunos é, por outro lado, o 2.º (16%), o que se explica por ser aquele que contabiliza menos turmas no seu conjunto (apenas quatro).

No que concerne à distribuição por géneros, esta é bastante equilibrada, havendo apenas uma diferença de sete alunos a separar os dois totais respetivos, encontrando-se os rapazes em (reduzida) maioria.

Relativamente às necessidades educativas, é de salientar a quantidade de alunos abrangidos por PEI (8%), com maior incidência – quer em termos absolutos quer relativos – no 3.º ciclo (treze casos), mas seguida de perto pelo 1.º (doze alunos), embora aqui com menor peso relativo, devido ao maior número de alunos e turmas.

O quadro 3 a seguir apresentado permite uma compreensão mais aprofundada da realidade socioeconómica dos alunos, uma vez que, ao incluir as habilitações académicas dos pais/encarregados de educação, ajuda a contextualizar os aspetos atrás mencionados (nomeadamente o baixo nível socioeconómico).

De referir que estes dados reportam ao período abarcado pelo *Projeto Socioeducativo* anterior (2014 – 2016), não constando uma atualização dos mesmos da edição mais recente do documento (2016), pelo que se verificam algumas discrepâncias quanto ao número total de alunos do CED (437 em vez dos atuais 451).

| CARATERIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO / FAMÍLIAS (dados de 2014 - 2016) | | | | | | | | | |
|---|-----------------|------------------------------------|------------|-----------------------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|
| | N.º de E. E. | Sem Escolaridade Obrigatória | | Escolaridade Obrigatória | | Secundário | | Superior | |
| | | N.º | % | N.º | % | N.º | % | N.º | % |
| Jardim de Infância | 118 | 37 | 31% | 45 | 38% | 27 | 23% | 9 | 8% |
| 1.º Ciclo | 154 | 68 | 44% | 60 | 39% | 20 | 13% | 6 | 4% |
| 2.º Ciclo | 76 | 38 | 50% | 28 | 37% | 8 | 11% | 2 | 3% |
| 3.º Ciclo | 89 | 41 | 46% | 36 | 38% | 9 | 10% | 3 | 3% |
| TOTAL: | 437 | 184 | 42% | 169 | 39% | 64 | 15% | 20 | 5% |

Quadro 3 – Caraterização dos Encarregados de Educação/Famílias. Fonte: (s.a., 2014) in *Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição 2014-2016*

Não obstante o referido facto, este quadro fornece-nos informações bastante relevantes acerca do contexto escolar aqui retratado contribuindo, inclusivamente e em certa medida, para ajudar a explicá-lo, dado que existe uma estreita ligação entre as habilitações académicas e as profissões desempenhadas e, consequentemente, entre estas e o nível socioeconómico dos indivíduos/famílias.

Da observação deste quadro podemos, então, concluir que, quanto mais novos são os educandos, maiores habilitações académicas os seus pais/encarregados de educação possuem (este é o caso dos valores referentes ao J.I. [Jardim de Infância], o que estará, certamente, associado a uma idade mais jovem dos próprios progenitores, que tiveram, por isso, um maior e mais prolongado acesso à escolaridade). Já o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, com percentagens muito próximas entre si, parecem corresponder a uma outra realidade, indiciando um fosso geracional.

c) A equipa socioeducativa

O CED engloba, como é visível no quadro 4 seguinte, uma vasta e numerosa equipa, num total de 89 colaboradores (onde se incluem professores, educadoras de infância, educadores de 1.º e 2.º ciclos, auxiliares de educação do J.I., psicólogas, professoras de ensino especial, técnicas de serviço social, uma terapeuta da fala, entre outros). Estes, unindo esforços e trabalhando em estreita ligação e articulação, procuram diariamente contribuir para a educação, formação pessoal e desenvolvimento integral de cada um dos alunos.

O ambiente acolhedor, descontraído e agradável é facilmente perceptível aos olhos de qualquer elemento externo ao CED, assim como a boa relação entre os colaboradores, e entre estes e a restante população escolar. Tive ocasião de presenciar momentos de trabalho em equipa, troca de ideias, apresentação de sugestões, todos eles pautados por cordialidade, boa-disposição, respeito, cooperação, espírito de equipa e uma grande vontade de fazer aquilo que, em cada momento, os envolvidos se propunham.

No topo da hierarquia, surgem as figuras diretivas (respetivamente, e por esta ordem, a diretora executiva e a diretora técnica), organizando-se depois os docentes em ciclos (J.I., 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo), áreas disciplinares (departamentos – por exemplo, línguas) e funções (diretores de turma), sendo orientados pelo coordenador respetivo.

| RECURSOS HUMANOS | |
|--|----------------------|
| EQUIPA SOCIOEDUCATIVA | N.º de Colaboradores |
| Diretora Executiva | 1 |
| Diretora Técnica | 1 |
| Educadoras de Infância | 7 |
| Professoras de Educação Especial | 2 |
| Professores do 1.º Ciclo | 12 |
| Professores do 2.º e 3.º Ciclos | 39 |
| Educadores de 1.º e 2.º ciclos (Assistentes Técnicos e Técnicos Superiores) | 3 + 4 |
| Auxiliares de Educação do J.I. (Assistente Operacional, Assistentes Técnicos, Técnico Superior) | 1 + 3 + 1 |
| Psicólogas | 2 |
| Técnicas de Serviço Social | 2 |
| Terapeuta da Fala | 1 |
| Terapeuta Ocupacional | - |
| SAM (Assistentes Técnicas) | 4 |
| Assistentes Operacionais (apoio ao Jardim de Infância, 1.º, 2.º, 3.º ciclos e instalações desportivas) | 5 |
| Telefonista (Assistente Técnica) | 1 |
| TOTAL: | 89 |

Quadro 4 - Recursos Humanos alocados ao CED. Fonte: (s.a., 2016) in *Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição 2016*

d) Recursos físicos

O CED, enquanto espaço de aprendizagem, descoberta e socialização de todos – de modo especial os alunos – dispõe dos espaços adequados (salas de aula dos diversos ciclos, ginásio/polidesportivo, laboratórios, biblioteca, auditório, recreio exterior, cantina) e está dotado dos equipamentos/recursos necessários (nomeadamente computadores, quadros interativos e ligações à Internet) para que estas ocorram.

Dispõe, igualmente, de espaços destinados especificamente aos funcionários (designadamente, no caso do pessoal docente, uma sala dos professores, sala de DTs [Diretores de Turma]/departamentos e uma sala de reuniões), bem como de recursos/meios físicos, por forma a permitir-lhes

desempenhar o seu trabalho com a maior comodidade e qualidade possíveis. Passo, seguidamente, a apresentar o quadro 5, com informação relativa aos recursos físicos do CED.

| RECURSOS FÍSICOS | | | | |
|---|---------------------------------|------------------|-------------------------|----------------------------|
| SALA/LOCAL | N.º DE SALAS | N.º COMPUTADORES | N.º QUADROS INTERATIVOS | N.º DE LIGAÇÕES À INTERNET |
| Salas de Jardim de Infância | 6 | 6 | - | 6 |
| Sala de apoio às Docentes do J. Inf. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sala de Informática - 1.º Ciclo / 3.º ciclo | 2 | 4 + 13 | 1 | 4 + 13 |
| Sala de Música | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sala de E.M.R.C. | 1 | - | - | - |
| Salas de Aula 1.º/2.º/3.º Ciclo | 18 | 18 | 18 | 18 |
| Ginásio/Polidesportivo | 1 + 1 | 1 | - | - |
| Centro de Recursos | Biblioteca | 1 | - | 2 |
| | Sala de Informática (2.º Ciclo) | 1 | 12 | 12 |
| | Atelier do Aluno | 1 | 1 | 1 |
| GAOS | 1 | 1 | - | 1 |
| Laboratório de Matemática | 1 | 3 | - | 3 |
| Lab. Ciências / Físico-Química | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sala EV/ET 2.º ciclo | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sala EV/ET 3.º ciclo | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Auditório | 1 | - | - | 1 |
| Sala DTs/Departamentos | 1 | 2 | - | 3 |
| Sala de Professores | 1 | 2 | - | 2 |
| Gabinete da Diretora Técnica | 1 | 2 | - | 2 |
| Gabinete da Diretora Executiva | 1 | 1 | - | 1 |
| STASE | 7 | 6 | - | 5 |
| Sala de Reuniões (pequena) | 1 | - | - | 1 |
| Secretaria | 1 | 5 | - | 5 |
| Armazém | 1 | 1 | - | 1 |
| TOTAL | 54 | 84 | 25 | 47 |

Quadro 5 – Recursos Físicos existentes no CED. Fonte: (s.a., 2016) in *Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição 2016*

• Linhas orientadoras e valores

O projeto socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição tem como lema “Do Sucesso à Excelência: incluir, inovar, crescer e caminhar”, assentando em três pilares essenciais:

- ▲ a precocidade da intervenção socioeducativa, por forma a assegurar respostas sociais, educativas e formativas atempadas e eficazes;
- ▲ a construção de percursos educativos diferenciados e inclusivos, de qualidade e inovação, pautados por diversificação e adaptação/adequação das respostas socioeducativas, dinamismo, inovação e com um grande enfoque nas novas tecnologias;
- ▲ o incentivo da participação e envolvimento das famílias na vida escolar, mediante o estreitamento dos laços de cooperação e a promoção de uma responsabilidade partilhada.

Abraçando a missão geral da casa-mãe (CPL) elencada no início do presente capítulo, este CED propõe-se proteger as crianças e jovens em risco e defender e fazer valer os seus direitos, proporcionando-lhes percursos de aprendizagem inclusivos e formando cidadãos autónomos, solidários e responsáveis, preparados para trilhar o seu caminho numa sociedade global e aberta ao mundo.

Os valores que sustentam esta visão e contribuem, simultaneamente, para a prosseguir e pôr em prática, são: a participação, o respeito, a responsabilidade, a solidariedade, a inclusão e a inovação.

A respeito da primeira, esta processa-se quer a nível interno, com o trabalho em rede e em equipas pluridisciplinares em evidência, quer a nível externo, onde a cooperação com as famílias e o seu envolvimento nos processos se assumem como fundamentais. Conforme nos diz o provérbio africano incluído no próprio *Projeto Socioeducativo 2014 – 2016* (s.a., 2014): “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

O respeito e a solidariedade, por seu lado, visam promover a aceitação das diferenças alheias e o espírito de tolerância e convivência sã no âmbito de uma sociedade multicultural.

A responsabilidade – que se pretende partilhada – e a confiança mútua são vistas como elementos indispensáveis ao estabelecimento e fortalecimento de laços afetivos entre o sujeito e os agentes do mundo à sua volta.

No que concerne ao valor da inclusão, esta é vista como fator de integração que, possibilitando encarar cada pessoa como um ser humano distinto, único e irrepetível, se traduz no sucesso ao nível do crescimento e desenvolvimento da criança e do jovem.

O valor da inovação está relacionado com o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem cooperativa, o reconhecimento/valorização e

divulgação das boas práticas e a implementação de redes de permuta que potenciem a inovação e modernidade enquanto respostas aos desafios socioeducativos atuais. Este aspeto, pela relevância no contexto particular do CED e íntima ligação com a sua essência surge, claramente, evidenciado nas linhas de futuro do mesmo, que elencarei mais adiante neste ponto.

• Pontos fortes e aspetos a melhorar

Numa análise mais aprofundada a uma qualquer instituição (nomeadamente de ensino, como é aqui o caso), importa considerar os seus pontos fortes/vantagens e os respetivos constrangimentos/aspetos a melhorar, a fim de poderem definir-se estratégias conducentes aos objetivos traçados e expressos na visão e missão da escola.

Assim, os principais pontos fortes do CED são:

- ▲ a sua localização e acessibilidade, respetivamente central no contexto da cidade de Lisboa e privilegiada, devido à vasta rede de transportes que a serve;
- ▲ a sua dimensão (adequada, porque equilibrada no que aos alunos e funcionários diz respeito), que favorece um contacto próximo entre todos e possibilita uma maior agilidade nas intervenções que se verifiquem necessárias;
- ▲ o seu enraizamento no local e articulação com a comunidade, facilitado pelo período de funcionamento alargado (das 08h30 às 18h30, com prolongamento até às 19h00, e encerrando para os alunos somente no mês de agosto), constituindo-se como uma importante estrutura de apoio às famílias que residem ou trabalham na zona no que à educação, ocupação de tempos livres e cuidados primários das crianças e jovens diz respeito;
- ▲ a sua cultura, assente nos valores da responsabilidade, respeito, colaboração, segurança e solidariedade, que procuram constituir-se como força agregadora em torno do processo educativo.

Outros pontos fortes do CED são:

- ▲ a sua afetação a estágios profissionais e projetos/ações de voluntariado, nomeadamente a receção e integração, no âmbito do Serviço de

Voluntariado Europeu, de voluntários que reforçam e apoiam a intervenção socioeducativa;

- ⤴ a sua oferta escolar (desde os três anos de idade até ao final do 3.º ciclo), propiciando um percurso caracterizado por estabilidade e continuidade, onde se criam laços de respeito, afeto e amizade, e se constrói um forte sentimento de pertença;
- ⤴ as taxas de assiduidade e progressão (na sua generalidade, elevadas), não se registando situações de abandono escolar.

Pelo contrário, os constrangimentos que o CED enfrenta são, essencialmente, de ordem física, e dizem respeito, nomeadamente:

- ⤴ às limitações do espaço físico decorrentes da antiguidade do edifício (caraterística essa que obriga a permanentes cuidados de manutenção), para além da falta de um espaço de recreio funcional que permita atividades lúdicas diversificadas em condições ideais de segurança incluindo, designadamente, um campo de jogos;
- ⤴ à acessibilidade no seu interior, reduzida para pessoas com restrições a nível de mobilidade, uma vez que o acesso aos diferentes pisos se faz apenas através de escadas.

• Linhas de futuro

O CED definiu cinco vetores de orientação essenciais para o futuro, a saber:

- ⤴ a importância da consciencialização do papel primordial e contínuo da aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos nos tempos atuais;
- ⤴ a relevância do desenvolvimento holístico e global dos alunos, cruzando recursos, métodos e culturas, e não se cingindo a aprendizagem aos saberes tradicionalmente mais valorizados (português e matemática), mas devendo englobar áreas e competências transversais (por exemplo, o desporto, as artes e competências sociais);
- ⤴ o desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas, fortemente apoiadas nas novas tecnologias;

- ▲ a adequação a nível de respostas educativas, tendo em conta não só o modo de vida, necessidades e preferências dos alunos, mas também a evolução tecnológica e do mercado de trabalho;
- ▲ a generalização da utilização das novas tecnologias no dia a dia dos colaboradores, nomeadamente pelo recurso aos sistemas em uso na instituição (SIREF – Sistema de Informação das Respostas Educativas e Formativas –, por exemplo).

1.2 Caraterização da turma 3.º B

Este ponto propõe-se descrever e analisar o grupo com que trabalhei, contextualizando a intervenção pedagógica levada a cabo, que será descrita detalhadamente no capítulo IV deste relatório.

• O dia a dia na escola

A turma possui, para além da respetiva professora titular (também denominada generalista), Beatriz Escameia – que acompanha o grupo desde o 1.º ano de escolaridade –, cinco outros docentes, responsáveis pelas áreas de Inglês, Música, Expressão Físico-Motora, Ateliê de Educação Visual (atividade extracurricular) e Educação Moral e Religiosa Católica (disciplina opcional).

A área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é trabalhada de forma transversal pela professora titular, com uma periodicidade semanal ou quinzenal, estando os alunos envolvidos num projeto de programação infantil denominado “Coder”, orientado à distância por uma professora cooperante do CED.

Com a turma trabalham ainda, e em estreita articulação com todos os docentes atrás mencionados, uma psicóloga (responsável pelo acompanhamento do J.I. e 1.º CEB), uma técnica de serviço social, uma professora de ensino especial, uma terapeuta da fala e uma professora cooperante (adstrita a duas/três turmas do 1.º ciclo, com vista a reforçar o apoio às mesmas e assegurar eventuais substituições).

Foi-me possível acompanhar e testemunhar este trabalho transversal e multidisciplinar, nomeadamente no contexto de uma reunião de conselho de turma em que estive presente, no final do 2.º período do ano letivo 2015/2016.

O horário das atividades, que abrange os períodos da manhã e da tarde, estende-se das 08h30 às 12h00 (com um intervalo entre as 10h00 e as 10h30), e

das 13h30 às 15h30, sendo estas retomadas às 16h00 (após uma pausa para o lanche e recreio da tarde) e findando às 17h30.

A sala onde a maior parte das atividades da turma decorrem encontra-se organizada em “U” e por grupos, o que vai ao encontro da forma de trabalhar da professora titular, adepta do trabalho de grupo e por projetos. Está, ainda, equipada com um quadro preto de giz, um quadro interativo, um projetor, um computador e placares onde se encontram afixados alguns trabalhos dos alunos. O único equipamento em falta que me parece relevante no contexto de sala de aula é um rádio/leitor de CD (cuja leitura era feita no computador) e colunas de som operacionais (as existentes encontravam-se parcialmente avariadas).

• Composição e características gerais do grupo

A turma é constituída por 23 elementos – 10 rapazes e 13 raparigas –, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos (dados do início do 3.º ano de escolaridade).

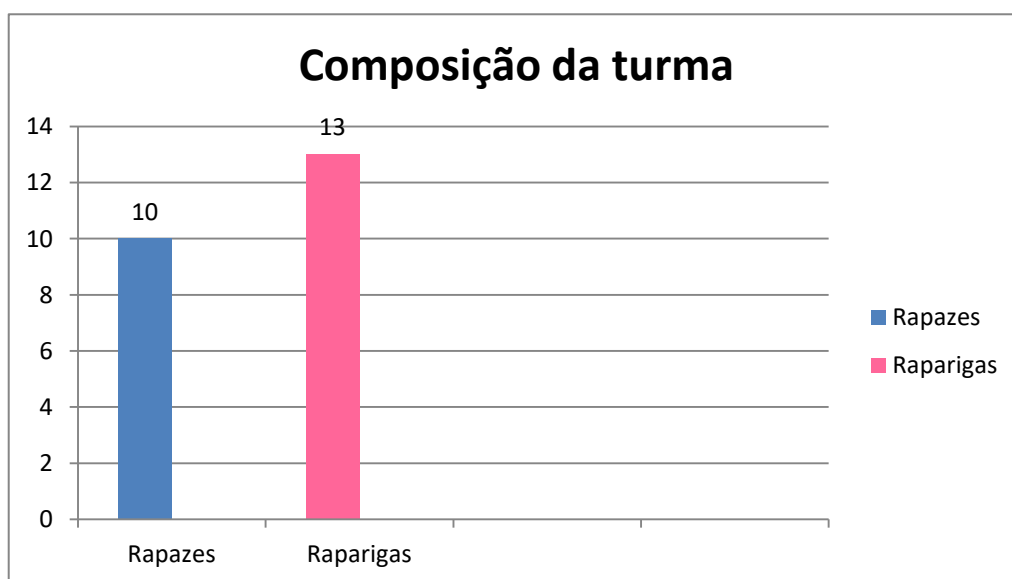


Gráfico 1 – Composição da turma.

Existe apenas uma aluna repetente (que se juntou este ano ao grupo), tendo-se verificado, por motivo de retenção no 2.º ano de escolaridade, a saída de quatro elementos que integravam a turma no ano anterior. Registou-se, no início do presente ano letivo, a entrada de igual número de alunos – quatro: a referida aluna e três outros elementos, um dos quais já tinha feito parte do grupo no pré-escolar.

O grupo tem-se, aliás, mantido junto desde o pré-escolar, tendo ocorrido apenas (a par das entradas atrás referidas) a chegada de uma aluna no 1.º ano e de dois alunos no 2.º ano de escolaridade. Esta estabilidade possibilitou a criação de laços afetivos entre os alunos, conhecendo-se todos muito bem e funcionando como um verdadeiro grupo, unido e rotinado.

A grande maioria dos educandos habita dentro da cidade de Lisboa, o que constitui igualmente um fator positivo no contexto da vida escolar de qualquer aluno, uma vez que, implicando deslocações mais curtas no percurso casa-escola-casa, permite um melhor aproveitamento do tempo livre e evita um desgaste desnecessário das crianças, sujeitas a horários demasiado exigentes.

Em termos de desempenho global, importa referir que a turma é bastante heterogénea ao nível das aprendizagens e aproveitamento, apresentando os alunos, nas diferentes áreas curriculares, resultados muito variados entre si, que vão desde o “Insuficiente” até ao “Muito Bom”.

As principais dificuldades dos educandos, tal como me foram transmitidas pela professora titular, prendem-se com a compreensão e problematização de questões do meio envolvente (designadamente ao nível do estabelecimento de relações entre conceitos abstratos e o mundo real), a fundamentação de opiniões e o desenvolvimento da escrita enquanto forma de organização do pensamento.

Relativamente ao comportamento, os elementos da turma são bastante conversadores, revelando algumas dificuldades na organização e estruturação da sua participação e intervenções.

No relacionamento com os adultos, demonstram grande afetividade, carinho e abertura, mostrando-se crianças muito expansivas, alegres e bem-dispostas. Evidenciam, em sala de aula, muita curiosidade, interesse e entusiasmo nos conteúdos que lhes são apresentados participando, na sua generalidade, ativamente nas atividades propostas.

O relacionamento entre si é razoavelmente bom, havendo um espírito de solidariedade e entreajuda da parte dos alunos com melhor aproveitamento em relação aos colegas com maiores dificuldades, disponibilizando-se para os ajudarem quando tal se revela necessário. Por outro lado, quando existem desentendimentos que não lhes é possível resolver entre si, os alunos recorrem ao(s) adulto(s) em presença, não se registando situações de indisciplina graves na turma.

• A presença do multiculturalismo na turma

A maior parte dos dados seguidamente apresentados (nomeadamente os que se referem ao aspeto multicultural e nível socioeconómico), e que utilizei para uma análise mais completa da realidade do grupo, foram recolhidos a partir de um inquérito em tempos elaborado pela professora titular, mas nunca antes aplicado aos alunos da turma. Por ambas considerarmos que o mesmo poderia ser pertinente, também, para o presente trabalho, submeteu-o, a meu pedido, a professora aos respetivos pais/encarregados de educação.

A referida recolha de elementos data do 3.º período do ano letivo transato (2015/2016), quando os alunos se encontravam no 2.º ano de escolaridade. Toda a restante informação foi obtida quer junto da mesma professora titular, quer do professor João Branco, que sempre se mostraram disponíveis para ajudar e colaborar.

Apesar de nem todos os pais terem respondido ao inquérito (e das mudanças entretanto ocorridas na turma decorrentes das já mencionadas entradas e saídas na transição para o 3.º ano), foi possível apurar 16 respostas no conjunto dos 23 educandos que compõem atualmente o grupo, o que constitui um bom ponto de partida para se retirarem algumas conclusões.

Existe, no seio deste conjunto, uma forte componente multicultural, que deriva das diferentes raízes e origens familiares dos alunos, cujos pais nasceram fora do território nacional tendo, na sua maioria, vindo para Portugal ainda durante a infância/adolescência/juventude. Este é o caso, nomeadamente, dos progenitores oriundos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) aqui representados (Angola e Cabo Verde).

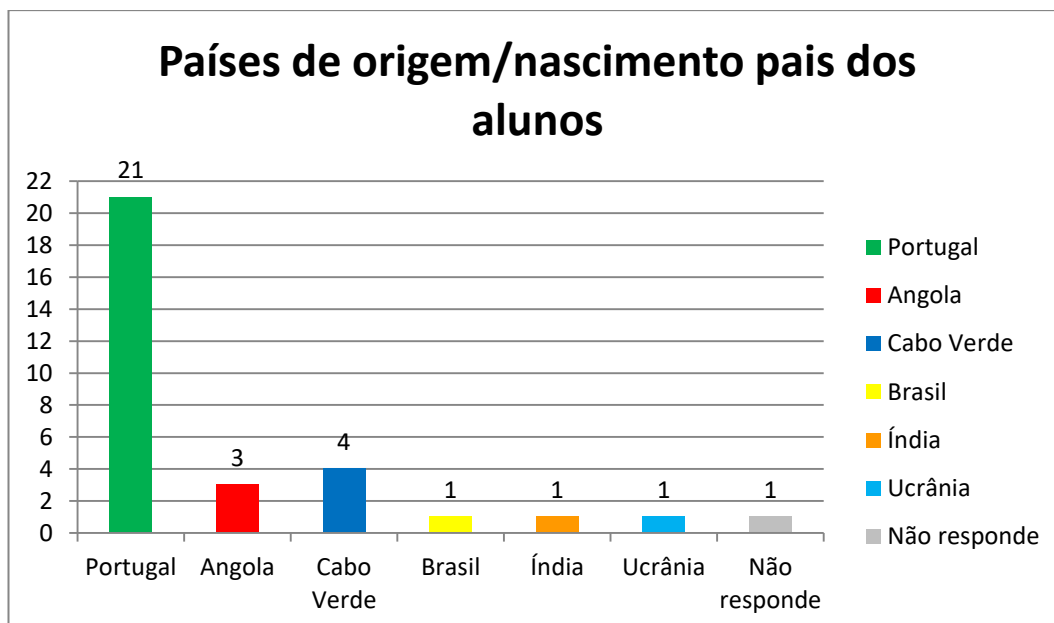


Gráfico 2 – Países de origem dos pais dos alunos.

Não obstante a acentuada matriz multicultural da turma, importa referir que todos os alunos nasceram em Portugal.

A respeito da L1 (língua 1)² dos pais dos alunos, esta é, para uma larga maioria, o português, ainda que muitos deles apontem, concomitantemente, outra (falada no seu país/local de origem – crioulo, quicongo e lingala, por exemplo). Apenas um educando se encontra numa situação totalmente distinta das duas atrás indicadas, sendo os seus pais de nacionalidade indiana e ucraniana.

No entanto, todos os progenitores – incluindo estes últimos – afirmaram falar com os respetivos educandos em português, apesar de admitirem usar as respetivas línguas maternas em determinados contextos (no contacto com alguns familiares e vizinhos).

² Primeira língua; língua materna.

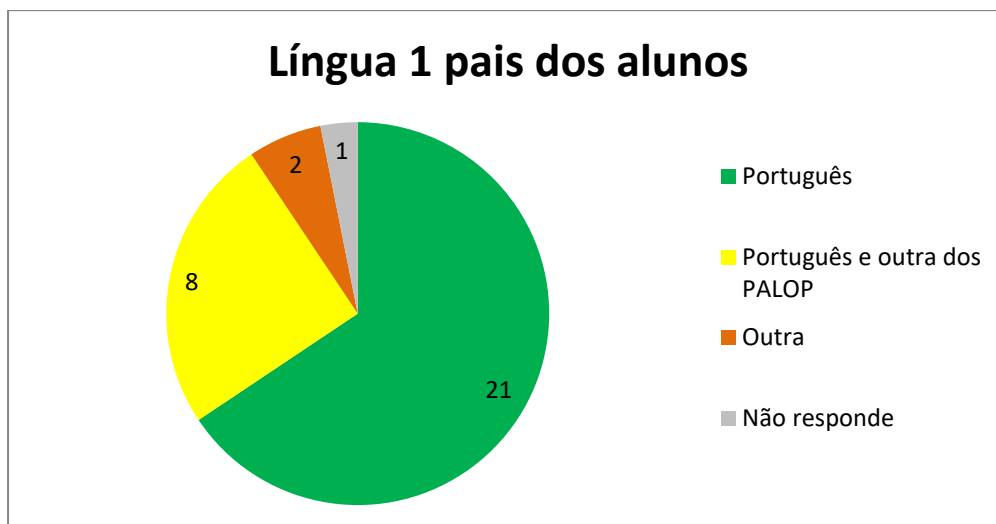


Gráfico 3 – Língua 1 dos pais dos alunos.

• **Nível socioeconómico dos alunos e famílias**

O nível socioeconómico da turma é – à semelhança do que foi possível verificar no ponto 1.1 a propósito da realidade mais ampla do CED –, baixo, conforme demonstrado pelo gráfico 4 que se segue, em que aproximadamente 70% dos alunos surgem distribuídos pelos dois primeiros escalões de apoio social escolar, com grande predominância do escalão 1 (que engloba 61% dos casos).

Esta situação acabaria, como explico em detalhe no capítulo IV deste relatório, por ter influência na realidade da sala de aula, traduzindo-se na ausência de manual para a generalidade dos alunos (19 dos 23).

Outro aspeto que ressalta da análise da informação recolhida é a grande diversidade de ocupações profissionais dos pais dos alunos, ainda que as mesmas possuam um denominador comum: as baixas qualificações que, na generalidade dos casos, as caracterizam. Esta assinalável diversidade criou-me dificuldades adicionais na construção do gráfico 5 (referente à ocupação profissional dos pais dos alunos), pelo que senti necessidade de agrupar as profissões da forma seguidamente apresentada.

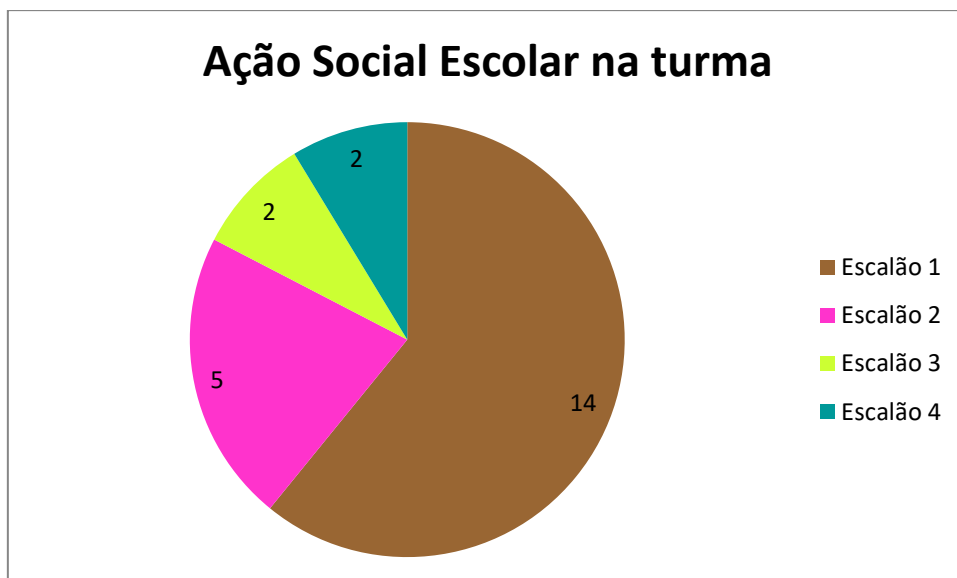


Gráfico 4 – Ação social escolar na turma.

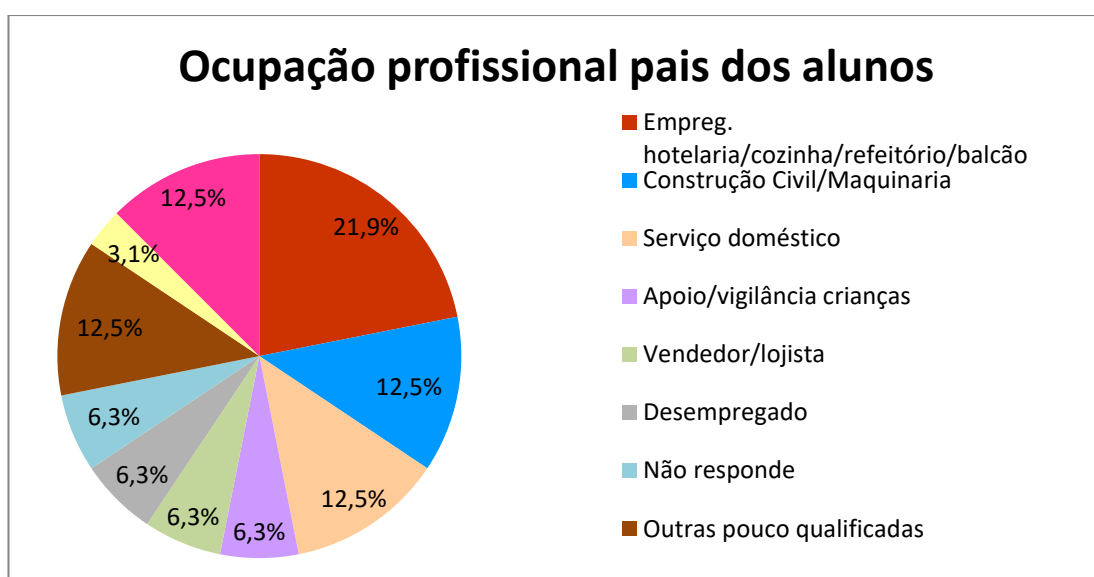


Gráfico 5 – Ocupação profissional dos pais dos alunos.

Para dar ao leitor maior noção da realidade em presença, passo a referir exemplos concretos das ocupações profissionais não especificadas. Assim, “outras pouco qualificadas” correspondem a: assessora de moda, ajudante de cabeleireiro, cortador de carnes e costureira; “outras de qualificação média” designam uma técnica de recursos humanos, e “outras de qualificação superior” referem-se a uma técnica superior de serviço social, uma educadora, um jornalista e um professor de Educação Física/“personal trainer”.

Outro aspeto que decorre da análise às ocupações profissionais dos pais/encarregados de educação da turma, e que pode contribuir para explicar um dos maiores constrangimentos com que me debati ao longo da PES – a não realização dos trabalhos de casa pelos alunos e o pouco acompanhamento em casa que aparentavam ter –, diz respeito ao tipo de profissões desempenhadas e respetivos horários (possivelmente tardios e, em alguns casos, por turnos). Verificando-se que, no contexto da turma, cerca de 22% dos progenitores se encontram empregados no setor da hotelaria/restauração, este facto pode não ser completamente alheio à realidade atrás descrita.

Intimamente ligadas às profissões desempenhadas pelos pais dos alunos estão as respetivas habilitações académicas, que se situam maioritariamente num nível médio (3.º ciclo e ensino secundário, sendo de referir que o primeiro correspondia, à data a que reporta a escolarização dos referidos encarregados de educação, ao ensino obrigatório), correspondendo a 19 dos 32 elementos considerados. Esta realidade é ilustrada pelo gráfico 6 a seguir apresentado.

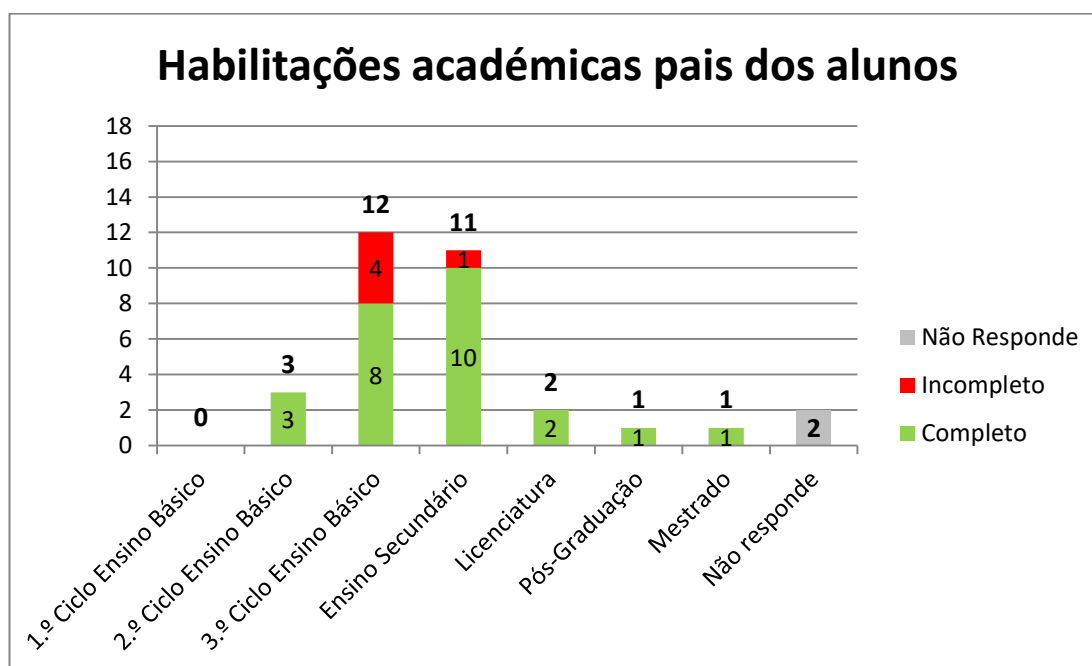


Gráfico 6 – Habilitações académicas dos pais dos alunos.

• Especificidades e necessidades educativas no contexto da turma

O grupo possui, a este nível, determinadas características a que importa atender no contexto da intervenção pedagógica, nomeadamente:

- ▲ dois alunos medicados (um para défice de atenção e hiperatividade e uma aluna com uma perturbação do tipo esquizofrénico, com problemas ao nível da personalidade e comportamento);
- ▲ quatro alunos abrangidos por PEI;
- ▲ seis alunos com PAPI ([Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual], entre os quais uma aluna institucionalizada que se encontra, nas competências de leitura e escrita, ao nível de um 1.º ano de escolaridade);
- ▲ dois alunos a beneficiar de terapia da fala.

Importa sublinhar o apoio e acompanhamento de que os referidos alunos dispõem, sendo acompanhados, conforme as necessidades específicas de cada um, por uma professora de ensino especial, uma terapeuta da fala e profissionais de saúde/técnicos competentes fora do ambiente escolar.

Como resposta a estas situações, são desenvolvidas em sala de aula estratégias de pedagogia diferenciada que passam, nomeadamente, pelo acompanhamento individualizado na realização das tarefas, incentivo à participação nas atividades e trabalho a pares, realizado em conjunto com alunos com mais facilidade nos conteúdos/temas em estudo. Procurei, ao longo da minha prática com a turma, ir implementando algumas destas estratégias, de modo a possibilitar a todos os alunos um acompanhamento das atividades e participação nas mesmas, e a desejável aquisição de conhecimentos.

1.3 A realidade particular da disciplina de Inglês

Seguidamente, é feita uma análise do contexto particular em que se processa a aprendizagem da língua inglesa no CED, a fim de melhor entender as dinâmicas e a realidade descritas neste relatório.

• A precocidade no contacto com a língua

Os alunos iniciam a aprendizagem da língua ainda no decurso do pré-escolar, aos três anos de idade, processando-se este contacto inicial de forma mais lúdica e ligeira, adequando-se à faixa etária dos grupos-alvo.

As aulas, com a duração de 45 minutos, têm lugar uma vez por semana até ao 2.º ano de escolaridade (em que a frequência semanal passa a duas), mantendo-se esta carga horária até ao final do 4.º ano.

Existindo um só professor responsável pela docência do Inglês em toda a escola, os alunos beneficiam de um importante elemento de estabilidade e continuidade, quer em termos de rotinas, quer de métodos e formas de trabalhar. Para além deste facto, o conhecimento aprofundado que o docente possui de todos os educandos torna mais fácil o trabalho conjunto permitindo-lhe, ainda, avaliar toda a evolução que registam e não apenas aproveitamentos isolados.

• Tipologia das atividades desenvolvidas nas aulas

A abordagem aos conteúdos é, essencialmente, feita de forma oral (com recurso a “flashcards” e a objetos reais existentes na sala), suportada por atividades incluídas no manual dos alunos, processando-se a introdução da escrita de forma progressiva e gradual, por meio de exercícios de completamento de palavras, legendagem de imagens, ordenamento de letras para formar vocábulos, entre outros.

São, igualmente, utilizadas canções, histórias, atividades de ritmo e repetição, questionamento (maioritariamente individual) aos educandos e filmes em língua inglesa. Estes últimos, muito apreciados pelos alunos, são usados como forma de potenciar a aquisição de vocabulário e o aperfeiçoamento da pronúncia e das suas capacidades de compreensão oral.

A pronúncia constitui, aliás, um aspeto a que é dada particular atenção pelo professor, que insiste na correção pronta e atempada (por meio da repetição, pelo próprio aluno e colegas, da forma correta) de eventuais falhas a este nível.

Quanto à correção dos exercícios, esta é, maioritariamente, realizada em grande grupo, no quadro ou oralmente, apesar de, durante a realização dos mesmos, o professor ir circulando pela sala e acompanhando o trabalho dos alunos.

• Atitudes dos alunos relativamente à aprendizagem do Inglês

Do que me foi possível observar ao longo do período prévio à minha intervenção pedagógica (observação que decorreu entre março e junho de 2016), bem como das informações recolhidas junto do professor da disciplina, constatei que a turma é, no geral, muito interessada e participativa, aderindo com extrema facilidade à novidade e às atividades propostas. São, igualmente (e conforme tive ocasião de referir anteriormente), muito comunicativos e bem-dispostos, sendo o seu relacionamento com os adultos de referência de grande proximidade e interação.

Não obstante a heterogeneidade do grupo a que atrás fiz referência, verifica-se a existência de um significativo número de alunos caracterizados por um raciocínio rápido e capacidade de associar ideias e conceitos prévios, o que acaba por revelar-se positivo para o conjunto da turma, pois dinamiza as aulas e mobiliza/estimula todos ao redor.

Um dos focos do trabalho do professor tem sido a consciencialização dos educandos para as questões da diversidade cultural e linguística, procurando dotá-los de competências transversais absolutamente indispensáveis no estudo/aprendizagem de qualquer língua.

Um aspeto ainda a necessitar de aperfeiçoamento é a organização da participação nas atividades, apontando o docente também algumas dificuldades ao nível das dinâmicas de grupo/coesão interna na turma.

Outro desafio elencado pelo professor diz respeito à sensibilização dos próprios pais/encarregados de educação para as especificidades do ensino de uma língua estrangeira a alunos desta faixa etária, sendo desejável uma maior compreensão da sua parte para as opções tomadas pelo docente, assim como um ajustamento das expectativas acalentadas (de fluência e “domínio perfeito” da língua) à realidade.

• O aproveitamento dos alunos nesta área curricular

A turma é, à semelhança do que se verifica nas restantes áreas curriculares (nomeadamente aquelas que são da responsabilidade da professora titular – Português, Matemática e Estudo do Meio), muito heterogénea na aprendizagem e resultados obtidos nesta disciplina.

A fim de melhor ilustrar esta realidade, pareceu-me pertinente incluir, nesta secção, um gráfico comparativo dos resultados/notas finais dos alunos no 3.º

período do seu 2.º ano de escolaridade (avaliação atribuída pelo professor João Branco no ano letivo 2015/2016), e no 1.º período do 3.º ano (ao qual reporta este relatório de prática supervisionada, cuja sugestão foi da minha responsabilidade). É curioso observar a correspondência (ainda que não me tivessem sido alguma vez facultadas anteriormente) entre as classificações atribuídas por ambos os docentes. Aquando da minha observação prévia da turma e das variadas trocas de ideias com o professor acerca das características e especificidades dos alunos, nunca foi sentida necessidade (da minha parte nem da sua) de que me fosse dado acesso a esses elementos mais particulares, até para que a minha ação futura não viesse a ser, de alguma forma, condicionada ou direcionada num certo sentido.

Esta realidade pode ser observada no gráfico a seguir apresentado.

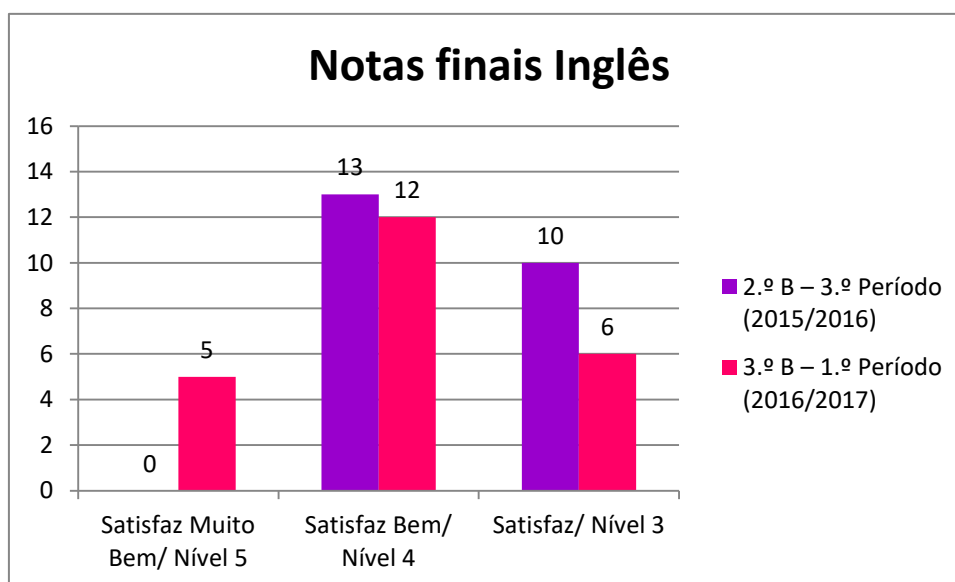


Gráfico 7 – Comparação entre as notas finais na disciplina no 3.º período do 2.º ano e 1.º período do 3.º ano.

As (ligeiras) variações prendem-se, essencialmente e na sua maioria, com um aspeto: o professor responsável pela disciplina, não tendo atribuído classificações superiores a “Bom”, acabou por avaliar com a mesma menção alunos que eu, utilizando a escala até ao final, entendi diferenciar.

As restantes diferenças não foram significativas resultando, possivelmente, de dois fatores. O primeiro diz respeito às alterações que se processaram na turma, com a saída (e conseqüente chegada) de quatro alunos. O segundo elemento pode relacionar-se com a natureza contínua do processo de avaliação. As avaliações intercalares, que tiveram lugar em novembro de 2016, foram (apesar do então

ainda reduzido contacto com os alunos no papel de “professora em ação”) sugeridas por mim, o que se veio, em alguns casos, necessariamente, a repercutir nas classificações de final de período posteriormente atribuídas.

• A disciplina no contexto amplo da escola

A disciplina encontra-se enquadrada no departamento curricular de línguas, cujas reuniões (nas quais o professor está presente) ocorrem por diversas vezes em cada período, embora sem uma periodicidade fixa.

O departamento reúne, então, sempre que se justifica, nomeadamente em ocasiões em que existem informações/decisões relevantes oriundas do conselho pedagógico das quais importa tomar conhecimento, quando se avizinha uma iniciativa ou data significativa no âmbito das disciplinas que o compõem (desafios de escrita, vindas de autores à escola, feiras do livro, celebrações festivas, entre outras), ou para proceder a balanços de final de período.

O docente da disciplina participa, igualmente, nas reuniões trimestrais de conselho de turma e conselho escolar, bem como em eventuais reuniões extraordinárias, sempre que tal é considerado pertinente.

O presente capítulo proporcionou, através da contextualização da intervenção letiva descrita neste relatório, um primeiro contacto com o meio em que esta decorreu e com os seus “protagonistas” – os alunos. No próximo capítulo, serão dados a conhecer os instrumentos e ferramentas utilizados para melhor ir ao encontro da realidade apresentada e dos objetivos delineados.

Capítulo II – Enquadramento curricular, didático e teórico

*If you talk to a man in a language he understands,
that goes to his head.
If you talk to him in his language, that goes to his heart.*
(Mandela, s.d.)

Communication is the art of being understood.
(Ustinov, s.d.)

O presente capítulo pretende contextualizar a unidade didática trabalhada no decurso da PES no âmbito do currículo do 1.º CEB e, mais especificamente, no quadro particular da disciplina de Inglês. Aqui será, igualmente, apresentada uma explicitação da metodologia adotada, bem como dos instrumentos e técnicas de avaliação utilizados.

2.1 Enquadramento da unidade didática lecionada no âmbito curricular

A fim de podermos enquadrar os temas/conteúdos lecionados ao longo das aulas que compuseram a PES, importa considerar aqueles que são os objetivos gerais do ensino básico. Não obstante as frequentes alterações legislativas introduzidas e consequentes revogações de diplomas anteriores, existe um conjunto de princípios que se mantêm válidos e atuais no âmbito do 1.º CEB, e que constam do documento *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico - 1.º Ciclo* (Ministério da Educação, 2004).

Estas finalidades, as quais devem estar presentes na mente de todos os envolvidos no processo educativo (de modo muito especial os professores), norteando a sua atuação em todos os domínios, englobam três dimensões gerais da formação: a dimensão pessoal, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais, e a dimensão para a cidadania.

No que concerne à formação pessoal do sujeito (aluno), pretende-se, entre outros:

- ▲ o desenvolvimento de relações positivas com os outros, assentes em valores como a justiça, verdade e solidariedade, e pautadas por um sentido de cooperação e entreatajuda;

- ▲ o estímulo e fortalecimento de sentimentos de autoconfiança e autoestima;
- ▲ a promoção e aperfeiçoamento de capacidades individuais ligadas à iniciativa, criatividade e persistência.

Em relação à segunda dimensão apresentada, a das aquisições básicas e intelectuais fundamentais, de entre os objetivos que constam do documento orientador, destacaria:

- ▲ a promoção do domínio gradual a nível dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais;
- ▲ a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira;
- ▲ a dotação do sujeito/aluno de competências para manusear, em termos de seleção, interpretação e organização, a informação recebida ou tida como necessária (aspeto por mim trabalhado através dos trabalhos de casa atribuídos).

No que respeita à dimensão para a cidadania, e no seguimento do desenvolvimento das competências sociais dos alunos atrás elencado a propósito da dimensão pessoal da formação, apontaria o reforço da maturidade socioafetiva e cívica, através da criação de atitudes e hábitos de relacionamento positivos. Este aspeto é tanto mais relevante quanto abrange, não apenas o contexto familiar dos educandos, mas igualmente o contexto social mais alargado em que se inserem (do qual fazem parte colegas, professores e outros atores sociais que consigo interagem), tendo um forte impacto sobre diversas áreas e vertentes da sua vida.

A escolha que fiz a nível de objetivos do currículo do 1.º ciclo a incluir nesta secção prende-se, exclusivamente, com a sua relação e articulação com as atividades por mim desenvolvidas no quadro da minha intervenção pedagógica. Conforme explicarei de forma detalhada no Capítulo III, as potencialidades dos jogos ao nível da socialização e desenvolvimento do indivíduo são notáveis, pelo que considero ter sido esta uma boa opção a nível de recurso/estratégia de ensino, tendo em conta as finalidades e propósitos assumidos pelo currículo deste ciclo.

O outro documento orientador a que importa atender no caso específico do ensino de Inglês no 1.º ciclo são as *Orientações Programáticas* relativas ao Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º CEB (Bento, Coelho & Mourão, 2005).

As sugestões de operacionalização curricular aqui disponibilizadas vão no sentido de priorizar e enfatizar, na lecionação da disciplina neste ciclo de ensino, os seguintes aspetos:

- ▲ a audição e a oralidade, com maior incidência na fase inicial da aprendizagem da língua, não descurando, contudo, as restantes competências (leitura e escrita);
- ▲ a sensibilização para a sonoridade e elementos fonológicos da língua, a processar-se através da imitação de sons, entoações e ritmos;
- ▲ o recurso a suportes visuais, auditivos e gestuais, englobando os três estilos de aprendizagem e possibilitando, desta forma, abranger todos os alunos;
- ▲ a utilização, pelos alunos, de enunciados curtos em situações comunicativas;
- ▲ a organização dos alunos segundo diferentes formas de trabalhar (individualmente, em pares, em pequenos grupos ou em grande grupo/turma);
- ▲ o recurso a atividades diversificadas e apelativas, que tenham em conta as necessidades/interesses dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem (canções, rimas, jogos, atividades de movimento, histórias, entre outras).

Segundo este documento, a exploração e estudo dos temas deve fazer-se de forma progressiva e partindo das experiências dos alunos, privilegiando a articulação com as outras áreas curriculares do 1.º ciclo, nomeadamente Matemática e Estudo do Meio (interdisciplinaridade). A este respeito, gostaria de salientar a importância das atividades por mim desenvolvidas com os alunos, as quais procuraram ir ao encontro destas recomendações.

Não obstante não ter sido formalmente feita uma articulação com os professores das outras disciplinas da turma, considero que os conteúdos de algumas destas áreas foram mobilizados nas atividades realizadas nas aulas de Inglês, designadamente: no caso do Estudo do Meio, na sequência da abordagem dos temas “Autumn” e “Means of Transport”. Na área da Matemática, por sua vez, a articulação com o Inglês esteve patente a diversos níveis, nomeadamente nas contagens numéricas feitas em cada aula a propósito do número da lição, no estabelecimento de relações de grandeza entre números no jogo “Higher or

Lower?”, bem como, de forma indireta e mais geral, na mobilização, nos demais jogos realizados, de estratégias de raciocínio (exclusão de hipóteses, por exemplo).

Também o desenvolvimento global dos alunos através da promoção de atitudes positivas perante a aprendizagem, tal como preconizado por este documento, foi alvo da minha preocupação ao longo da unidade didática lecionada. Neste sentido, foram avaliados, durante a prossecução das atividades, parâmetros como o interesse, participação, entusiasmo, autonomia, responsabilidade, espírito de equipa, solidariedade e entreajuda, “fair play”, respeito (pelas hierarquias e pelas regras), tolerância, lealdade e liderança.³

Relativamente ao outro documento orientador para a disciplina neste ciclo de ensino, as *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Cravo, Bravo & Duarte, 2015), é aqui estabelecido o nível A1 (no âmbito do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* [Conselho da Europa, 2001]) como objetivo final de ciclo no que à área disciplinar de Inglês diz respeito. De acordo com a escala adotada, o aluno deverá, neste nível, ser capaz de (Cravo, Bravo & Duarte, 2015, p. 2):

- ▲ compreender e usar expressões familiares e quotidianas e enunciados muito simples, visando satisfazer necessidades concretas;
- ▲ apresentar-se e apresentar outros;
- ▲ colocar perguntas e dar respostas de natureza pessoal;
- ▲ “comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante”.

Os objetivos de aprendizagem da língua inglesa encontram-se, neste documento, apresentados da seguinte forma: competência (“skill”) de Compreensão Oral (“Listening”); competência de Leitura (“Reading”); competência de Interação Oral (“Spoken Interaction”); competência de Produção Oral (“Spoken Production”); competência de Escrita (“Writing”); Domínio Intercultural (“Intercultural Domain”); Léxico e Gramática (“Lexis and Grammar”).

A fim de não tornar a presente contextualização curricular demasiadamente densa e exaustiva (e uma vez que o conteúdo de ambos os capítulos está relacionado), procederei, no capítulo IV – por ocasião da explicitação das estratégias, atividades e materiais utilizados –, a uma análise mais pormenorizada

³ Para mais informações, consultar a *Grelha de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo* criada, que consta como apêndice 2.3 do presente trabalho.

acerca da forma como cada uma destas competências foi trabalhada, focando-me em seguida apenas no domínio intercultural e léxico e gramática.

• Domínio Intercultural (“Intercultural Domain”)

Neste domínio, o trabalho desenvolvido enquadra-se no ponto 2 das *Metas Curriculares* (Cravo, Bravo & Duarte, 2015) – “Conhecer o dia a dia na escola”. Um dos temas abordados, e que consta precisamente deste ponto do documento orientador, é o dos “Classroom Objects”, amplamente trabalhado em sala de aula, nomeadamente através de um jogo de equipa (“Classroom Objects Bingo”), que permitiu fomentar a interação entre os alunos e o desenvolvimento do trabalho em equipa com vista a atingir um objetivo específico.

Ainda dentro deste tema, destacaria a audição de uma história, contendo quer vocabulário específico do mesmo (“pencil”; “ruler”; “book”; “pencil case”; “school bag”), quer reciclado de unidades anteriores (“Numbers 1-10”), bem como estruturas básicas do funcionamento da língua (por exemplo, o uso do imperativo: “Put it in your school bag!”). Esta história, cujo início remete para a importância da arrumação adequada dos espaços (nomeadamente os quartos das crianças) constitui, ainda, um convite à imaginação dos alunos, desafiando-os a deixarem, por momentos, o mundo real, e “mergulharem” no mundo mágico de um feiticeiro que veio ao encontro das personagens da narrativa.

No âmbito do estudo de outro dos temas abordados e que consta das *Metas Curriculares*, os “Means of Transport”, destacaria o carácter exploratório e indutivo de uma atividade realizada em aula, precisamente utilizada para introduzir o tema. Esta consistiu no fornecimento de “pistas” aos alunos (definições dos meios de transporte a introduzir retiradas de um dicionário e devidamente adaptadas ao nível destes), para que associassem cada uma delas ao respetivo meio de transporte. Tal atividade, para além de visar despertar o interesse dos discentes para o estudo do tema, procurava ainda mobilizar os seus conhecimentos de vária ordem (linguísticos e práticos, ligados à realidade do seu dia a dia) permitindo, no âmbito intercultural mais restrito, dar-lhes a conhecer realidades culturais distintas das suas. A existência generalizada de um autocarro coletivo (“school bus”) encarregue do transporte dos alunos para a escola, por exemplo, causou alguma admiração e estranheza aos educandos, acostumados a fazerem tal percurso nas respetivas viaturas individuais.

Reportando ainda à mesma temática (“Means of Transport”), outro momento de trabalho que pode enquadrar-se no âmbito do domínio intercultural é um

exercício, realizado em grande grupo (turma) com os alunos, que consistiu na audição de sons reais e autênticos de alguns dos meios de transporte a estudar, para que estes os identificassem. Sublinharia, uma vez mais, o caráter exploratório e de descoberta associado a esta tarefa, para além do debate e discussão gerados entre os alunos, materializados nas ideias e opiniões acerca dos respetivos palpites que trocavam entre si.

Nos dois exemplos referidos, é possível verificar a preocupação – central para mim – em proporcionar aos alunos experiências de ensino variadas, diversificadas e apelativas, mas simultaneamente relevantes no contexto da sua aprendizagem, adequando-as, sempre que possível, aos diferentes estilos de aprendizagem em presença. No caso da primeira atividade mencionada no âmbito dos “Means of Transport”, privilegiei o aspeto visual e auditivo (sobretudo o primeiro), uma vez que as pistas, apesar de lidas por mim em voz alta, se encontravam escritas em cartões que foram depois colados no quadro, junto das imagens correspondentes. No caso da segunda atividade, é óbvio o relevo auditivo de que se reveste.

No que se refere ao outro tema trabalhado que se enquadra neste ponto das *Metas Curriculares* (“Autumn”), considero importante destacar a sua exploração, em contexto de turma, que se seguiu à visualização do episódio “Windy Autumn Day” da série de desenhos animados *Peppa Pig*. Nesta situação, de forma integrada e em conjunto com as perguntas de compreensão oral referentes ao episódio visualizado, os alunos tiveram oportunidade de contrastar a sua própria realidade com a apresentada na história, mobilizando conhecimentos acerca dos estados do tempo, tipos de vestuário, festividades/celebrações e atividades relacionadas com esta estação do ano.

• **Léxico e Gramática (“Lexis and Grammar”)**

Em termos de vocabulário/itens lexicais, destacaria, no ponto 1 das *Metas Curriculares* (Cravo, Bravo & Duarte, 2015) – “Conhecer vocabulário simples do dia a dia”:

- ▲ os “Numbers 1-20”, cuja prática era feita em todas as aulas a propósito da determinação do número da lição, para além de, aquando da revisão dos números nas duas primeiras aulas (e na sequência da introdução da canção “Ten Little Indians”), ter sido amplamente praticada a contagem progressiva e regressiva de 1 a 10;

- ▲ os “Days of the Week” e “Months of the Year” (de forma implícita, também numa base diária/aula), enquadrados na escrita, feita pela professora, e na leitura (por si realizada em conjunto com os alunos) da data completa, contendo o dia da semana (“Tuesday”), o numeral ordinal correspondente ao dia (“7th”), o respetivo mês (“October”) e o ano (2016).

Relativamente ao ponto 2 – “Conhecer vocabulário relacionado com a escola” – foram trabalhados:

- ▲ os “Classroom Objects” (“pen”; “pencil”; “rubber”; “school bag”; “pencil sharpener”; “ruler”; “pencil case”; “desk”; “chair”; “notebook”; “book”; “crayons”);
- ▲ no âmbito do “Classroom Vocabulary”, as “Classroom Commands” – instruções específicas da sala de aula (“open your notebook”; “stand up”; “sit down”; “look”; “listen”; “point”; “repeat”; “read”; “write”; “colour”; “stick”; “ask”; “answer”, entre outras);
- ▲ os “Means of Transport” (“bus”; “bike”; “car”; “school bus”; “aeroplane”; “train”; “boat”; “foot”).

No âmbito do ponto 3 – “Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano” –, foi abordado o tema “Autumn” em todas as vertentes indicadas, privilegiando-se, como atrás mencionei, a identificação e reconhecimento dos aspetos comuns e contrastantes desta estação do ano em diferentes países/pontos geográficos.

Assim, partindo da visualização do episódio “Windy Autumn Day” em DVD, foram abordados os seguintes subtópicos:

- ▲ “Weather Conditions” (“chilly”; “cloudy”, “windy”, entre outras não específicas do outono, mas que iam surgindo no “Weather Report” feito oralmente pelos alunos em cada aula);
- ▲ “Items of Clothing” (“jumper”; “shoes”; “boots”; “coat”; “hat”; “scarf”);
- ▲ “Colours” (“red”; “green”; “yellow”; “blue”; “orange”; “pink”; “purple”; “black”; “brown”; “grey”; “white”);
- ▲ “Activities” (“eating chestnuts”; “collecting leaves”; “making a pumpkin lantern”).

No que concerne às estruturas básicas do funcionamento da língua incluídas no ponto 4 desta secção – “Léxico e Gramática” –, estas foram, conforme recomendado pelo documento, abordadas sobretudo de forma implícita, com exceção dos “Personal Pronouns” e do “Present Simple” do verbo “To be”, dados a conhecer aos alunos de forma mais estruturada.

Todos os restantes aspetos e estruturas gramaticais que constam deste ponto foram sendo introduzidos de forma contextualizada nas aulas, procurando-se, contudo, consciencializar os alunos para as suas especificidades e, sempre que justificado e na sequência de questões ou constatações dos próprios, prestar-lhes os esclarecimentos tidos como necessários. Nesta situação incluem-se os seguintes exemplos:

- ▲ “Nouns in the singular/plural” (“ruler-rulers”; “pencil case-pencil cases”; “leaf-leaves” “foot-feet”, entre outros);
- ▲ “Adjectives” (“**yellow** car”; “**green** books”; “**big** train”; “**cloudy** sky”);
- ▲ “Determiners” (“**my** pencil”; “**your** chair”);
- ▲ “Prepositions of Place” (“**at** school”; “**in** the bedroom”);
- ▲ “Prepositions of Time” (“**on** Tuesday”; “**in** September”);
- ▲ “Imperative Form” (já atrás exemplificada no contexto do “Classroom Vocabulary”);
- ▲ “Verb To have got” (“I **have got** a pencil”; “I **haven’t got** a rubber”);
- ▲ “Present Simple” (“I **am** the teacher”; “A plane **travels** through the air”);
- ▲ “Question Words” (“**What** is your name?”; “**Where** are the children?”; “**When** do Peppa and George jump in muddy puddles?”; “**How** are you?”/“**How** do you come to school?”; “**How old** are you?”).

Também foi, a propósito da temática “Means of Transport”, abordada a estrutura “**by** car/train/bus/boat”/“**on** foot” pois, ainda que não conste diretamente nas *Metas Curriculares* (Cravo, Bravo & Duarte, 2015), estava presente no manual de referência adotado (*Smileys 3.º ano* [Dooley & Evans, 2015]) e que viria, aquando da sua entrega e disponibilização na escola, a ser utilizado pelos alunos no decurso do ano letivo.

2.2 Justificação da metodologia adotada

O papel da língua inglesa na comunicação à escala global é, nos dias de hoje, indiscutível e absolutamente inquestionável. O domínio da língua e a

capacidade de a utilizar para comunicar de forma bem-sucedida com os outros tornaram-se requisitos fundamentais, quer se trate de parceiros comerciais ou de negócios, colegas de trabalho de outras nacionalidades, ou apenas de pessoas que encontramos em contexto de lazer/turismo e que, não sendo de nacionalidade inglesa ou de qualquer dos países onde esta é a língua oficial, a ela recorrem como veículo de comunicação universal. Verifica-se, por outro lado que, a este acréscimo de procura da língua correspondeu um aumento da exigência, seja em termos da qualidade no ensino, seja do tipo de recursos e materiais pedagógicos utilizados (Richards, 2006).

É neste sentido que a escolha, pelo professor, da metodologia de ensino adequada assume uma importância central, uma vez que, apesar de as suas bases serem teóricas, resultando de uma determinada visão acerca da natureza da linguagem e de uma visão acerca da aprendizagem da língua, será ela a determinar toda uma série de escolhas posteriores com forte impacto na prática. A influência destas estende-se, segundo Richards & Rodgers (2001), aos processos em sala de aula (que, necessariamente, vai condicionar) e, em última análise, ao próprio processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente em termos de:

- ▲ objetivos de aprendizagem a atingir e competências a desenvolver;
- ▲ conteúdos a abordar e respetiva ordem pela qual serão apresentados aos alunos;
- ▲ tipo de atividades a desenvolver;
- ▲ papel do aluno, papel do professor e papel dos materiais/recursos de instrução.

A metodologia por mim escolhida e aplicada na prática pedagógica aqui descrita foi a “Communicative Language Teaching” (CLT), mais especificamente a “Post-Communicative Language Teaching” (PCLT). Esta metodologia, recuperando alguns dos aspetos das abordagens tradicionais, integra-os para constituir uma mistura, enquadrando-se na designação de Richards & Rodgers (2001, p. 155) de “versão fraca” da CLT atrás elencada.

Dizem-nos estes autores, citando Howatt (1984) a propósito das duas “intensidades” desta metodologia, que a mais fraca, e mais utilizada correntemente, coloca a ênfase na importância de criar oportunidades para que os alunos utilizem o inglês para fins comunicativos, para isso combinando vários tipos de atividades (sem contudo descurar, conforme Richards [2006, p. 23], os aspetos

formais/gramaticais da língua, mas integrando-os e trabalhando-os a partir de uma tarefa comunicativa).

Já a versão mais “forte” desta metodologia postula que toda a aquisição da língua se processe através da comunicação. Howatt (1984, apud Richards & Rodgers, 2001, p. 155) contrasta estas duas versões, resumindo a primeira como “aprender a usar o inglês”, e a segunda como “usar o inglês para o aprender”, o que é ilustrativo das diferenças entre ambas.

Antes de mais, importa perceber em que consiste esta metodologia (CLT), da qual derivou a variante por mim utilizada na PES. Primeiramente, devo referir que optei, seguindo a lógica explanada por Richards (2006, p. 22), por não designar a CLT de “método”, uma vez que, baseando-se em diversas fontes, não apresenta um conjunto único ou uniforme de práticas que a caracterizem.

Assim, prosseguindo com a terminologia adequada, a CLT (com fortes raízes teóricas na “Communicative Approach”) pode definir-se como uma metodologia segundo a qual o objetivo central do ensino de uma língua é a competência comunicativa, isto é, o sujeito ser capaz de “negociar o significado”. Tal expressão é entendida, na ótica de Savignon (1987, p. 235) e Larsen-Freeman (2000, p. 129), respetivamente como a combinação, bem-sucedida, do conhecimento de regras a nível linguístico, sociolinguístico e discursivo com a sua aplicação prática em interações comunicativas, bem como a capacidade de o sujeito se fazer entender e compreender os outros.

Mais do que a competência meramente linguística, a qual diz respeito, sobretudo, ao conhecimento gramatical que o sujeito tem da língua e das suas estruturas, articulando-se com a ideia de falante/ouvinte-ideal de Chomsky (Richards & Rodgers, 2001, p. 159), é a competência comunicativa o objetivo máximo a perseguir. Tal desiderato, onde o contexto social assume grande relevância (Wilkins, 1976 apud Larsen-Freeman, 2000, p. 121) é, nas palavras de Hymes (1971, apud Larsen-Freeman, 2000, p. 121), “saber *o que* se diz, *a quem* se diz, *como* se diz e *quando* se diz”.

• Pressupostos da PCLT

Existe um conjunto de princípios e pressupostos nos quais assenta esta metodologia (Richards & Rodgers, 2001; Richards, 2006; Larsen-Freeman, 2000), a saber:

- atividades que envolvem comunicação real e em que a língua é utilizada para se realizarem tarefas relevantes promovem a aprendizagem;
- o envolvimento dos alunos em situações comunicacionais significativas e relevantes, onde a interação esteja presente, facilita a aprendizagem;
- os conteúdos apresentados devem ser relevantes, significativos, interessantes e apelativos, e a linguagem utilizada autêntica e em uso;
- a comunicação é um processo holístico e abrangente, que implica o recurso a diversas competências linguísticas e estratégias de comunicação;
- a aprendizagem de uma língua é facilitada quer por atividades de indução ou descoberta das suas regras de funcionamento e organização, quer por atividades de análise e reflexão acerca dos mesmos conteúdos;
- a aprendizagem de uma língua é um processo gradual, que implica o uso criativo da língua e se faz por tentativa e erro, visando, no final, uma utilização correta e fluente da mesma;
- a principal finalidade do estudo de uma língua é permitir a comunicação, pelo que o conhecimento formal (competência linguística) da mesma é apenas uma parte da competência comunicativa, a qual deve igualmente ter em conta as funções da linguagem e o contexto (social e cultural) em que ela ocorre;
- o professor é um facilitador da aprendizagem, criando oportunidades seja para a prática e uso da língua, seja para a reflexão acerca da mesma e da própria aprendizagem do aluno;
- o aluno é corresponsável pela própria aprendizagem e é-lhe conferida maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente através da participação em tomadas de decisão (escolha de grupos, temas a abordar ou ordem pela qual a abordagem se processa, entre outros);
- existem, no seio de uma mesma turma, alunos com diferentes tipos de inteligências, estilos e estratégias de aprendizagem diversos, ritmos de progressão variados e motivações e necessidades distintas;
- a sala de aula é uma comunidade, na qual os alunos aprendem através da colaboração e partilha.

• Atividades e materiais que se adequam à PCLT

Uma vez que a língua em aprendizagem é, à luz desta metodologia, encarada como um veículo para a comunicação e não apenas um objeto de estudo (Larsen-Freeman, 2000, p. 132), são, no contexto da mesma, privilegiadas as atividades que promovem a interação e trocas significativas entre os alunos. Tal como atrás referido, pretende-se, recorrendo à PCLT, que os alunos adquiram correção a nível linguístico e fluência na comunicação, logrando entender o(s) seu(s) interlocutor(es) e por ele(s) fazer-se entender.

Neste sentido, para além das atividades realizadas em aula visarem aperfeiçoar a correção a nível linguístico e formal dos alunos proporcionando-lhes, para esse fim, a prática desses mesmos conteúdos (através da repetição e linguagem controlada, por exemplo), estas devem, igualmente, ter em atenção o aspeto da fluência, propósito esse nem sempre de fácil conciliação com o primeiramente elencado.

Assim, com vista a contribuir para melhorar o nível de fluência dos alunos sem comprometer o primeiro objetivo apontado – a correção linguística –, é recomendável o recurso a atividades que possuam determinadas características (Richards, 2006):

- ▲ promovam uma comunicação efetiva;
- ▲ recorram a linguagem autêntica, em uso, e não a exemplos artificiais;
- ▲ possibilitem a utilização da linguagem adquirida para um fim relevante;
- ▲ adequem a linguagem ao contexto em que ela ocorre;
- ▲ requeiram o uso de estratégias de comunicação.

O objetivo passa, então, por conduzir os alunos, de forma gradual, de uma prática de conteúdos mecânica a uma prática significativa, até atingirem a prática comunicativa final (Richards, 2006).

Este foi o percurso que procurei iniciar na minha PES com os alunos do 3.º B. Partindo de uma prática inicial de cada conteúdo algo mecanizada e assente, essencialmente, em exercícios de “drilling” (repetição) feitos, nomeadamente, através da associação de cada imagem e do que ela representava à palavra que a designava, procurei treinar a sua pronúncia e facilitar a aquisição do vocabulário apresentado.

Outras atividades por mim desenvolvidas foram:

- ▲ exercícios de questionamento direto (“What can you see? / A book.”);
- ▲ atividades de mímica/associação de gestos a palavras;
- ▲ jogos de memória e de sequência com cartões realizados em grande grupo/turma;
- ▲ canções e “chants”⁴;
- ▲ ocasiões/momentos de prática significativa dos conteúdos, designadamente por meio do jogo em equipas “Find the Treasure”, no qual os alunos/grupos tinham de trocar informação entre si com vista à concretização de um determinado objetivo;
- ▲ exercícios de interpretação constituídos por perguntas colocadas oralmente aos alunos a propósito de histórias escutadas ou visualizadas (por exemplo, o episódio da série *Peppa Pig* referente ao outono e a história *Max’s Magic Book* escutada em aula);
- ▲ um exercício de “listening” realizado previamente à história *supra* referida;
- ▲ uma atividade indutiva utilizada para introduzir os “Means of Transport”;
- ▲ o jogo “Conjugation Game”, em que os alunos tinham de cumprir determinada consequência, que ia desde uma simples e mecânica prática da conjugação do verbo “To be”, até ao ordenamento de palavras para formar uma frase com sentido – antecâmara da prática comunicativa que se segue, a que Richards (2006) faz alusão.

Relativamente aos materiais de instrução, e uma vez que a preparação para a sobrevivência no mundo real e a comunicação real são, respetivamente, o objetivo e a marca da PCLT (Richards, 2006), existe uma tendência para advogar, no ensino, que se deve privilegiar a utilização de materiais e fontes autênticos. Tal posição fundamenta-se na pretensão de refletir o mundo real e proporcionar uma experiência o mais próxima da realidade possível, e em que a mensagem (e não o meio utilizado para a transmitir) seja o mais importante (Clarke and Silberstein, 1977, p. 51, apud Richards, 2006).

Existem, todavia, outros autores, nomeadamente Widdowson (1987, apud Richards, 2006), que sustentam não ser a origem – autêntica ou não – dos

⁴ Expressões ou palavras repetidas de forma ritmada, em voz alta, geralmente por um conjunto de pessoas. Para exemplo ver “Mama! Mama! My Socks Don’t Match!” (Graham, 1979).

materiais de ensino relevante, contanto que os processos de aprendizagem por eles possibilitados sejam autênticos. Mais, Richards (2006) aponta algumas vantagens do recurso a materiais não autênticos, das quais destacaria (pela minha experiência prévia e pelo que me foi dado a constatar ao longo da PES) o poder de motivação que estes materiais concebidos artificialmente têm sobre os alunos, indo ao encontro das suas preferências e expectativas, bem como a sua adequação aos conteúdos abordados e à faixa etária dos alunos.

Partindo destas premissas, e sempre tendo presente o objetivo e o tema do presente relatório, procurei, na minha intervenção letiva, fazer uso de materiais lúdicos, apelativos e didáticos, a maior parte dos quais concebidos especialmente para o efeito. Os materiais utilizados podem ser vistos na secção de apêndices deste trabalho, sendo a forma como deles fiz uso descrita em pormenor respetivamente no capítulo IV e nos planos de aula elaborados.

Considero, no entanto, que o professor deve, dentro do possível, não se cingir apenas a um tipo de materiais – autênticos ou não – mas, pelo contrário, incluir os dois na sua prática, possibilitando aos alunos o contacto com diversas naturezas de recursos, ampliando, desta forma, o seu conhecimento e experiência.

2.3 Instrumentos e técnicas de avaliação utilizados

O conceito de avaliação aqui considerado diz respeito à recolha, por parte do professor, de informação relativa aos seus alunos, com um propósito específico e previamente determinado (Linse & Nunan, 2005). Este procedimento permite ao docente, como sustenta Moon (2000), obter “feedback” (retorno) – quer acerca da forma como se está a processar a aprendizagem dos alunos, quer do próprio ensino que lhes está a ser ministrado (nomeadamente em relação a métodos, estratégias, materiais). Pode, ainda, ser utilizado para diferentes finalidades, entre as quais observar o progresso dos alunos, verificar o seu aproveitamento ou determinar o nível de ensino em que se encontram e consequente colocação (por exemplo *turma* ou *ano*).

Independentemente dos fins a que se destina, existem certos requisitos (designadamente em termos de validade e fiabilidade) que a avaliação, necessariamente, precisa de preencher, por forma a cumprir os objetivos a que se propõe. O primeiro aspeto diz respeito à capacidade de a ferramenta utilizada medir, efetivamente, a competência ou conhecimento que se pretende avaliar (Cameron, 2001). Conforme a autora concretiza, não poderá considerar-se, por exemplo, válido um procedimento de avaliação aplicado a crianças de tenra idade

(cuja aprendizagem da língua fora, até então, feita essencialmente através de atividades orais) que seja constituído por tarefas escritas.

Outro aspeto que a avaliação deve ter em consideração prende-se, de acordo com Linse e Nunan (2005), com o carácter de fiabilidade que lhe deve estar associado, ou seja, os resultados obtidos a partir de um determinado procedimento avaliativo devem ser consistentes. Esta consistência deve aplicar-se quer a nível temporal, não se verificando grandes discrepâncias apenas por uma questão de data/ocasião da aplicação da avaliação, quer a nível pessoal, ou seja, do agente que procede à sua aplicação e/ou classificação (no caso, por exemplo, de testes sumativos ou exames).

Conforme poderemos constatar na secção *O caso particular dos “young learners”* mais à frente neste ponto, a avaliação tem, sobre os alunos em geral e, de modo muito particular e pelas suas características específicas, no caso dos “young learners”, um impacto assinalável. Este, se não for devidamente considerado pelo professor e por ele utilizado de forma construtiva e positiva, pode ter efeitos extremamente negativos, não apenas em termos de aprendizagem futura, mas da imagem que o próprio aluno tem de si e das suas capacidades (autoconfiança, autoestima).

É, por isso, essencial, segundo Cameron (2001), que o docente tenha, para além dos requisitos de validade e fiabilidade atrás elencados, em atenção algumas questões relacionadas com a avaliação, designadamente:

- a justiça/equidade, não se deixando afetar por estereótipos ou preconceitos de qualquer ordem, ou influenciar por afinidades/preferências pessoais;
- a importância do recurso a tarefas, conteúdos e tipos de perguntas com que os alunos se encontrem familiarizados;
- a necessidade da conjugação de múltiplos métodos avaliativos no processo de avaliação.

Igualmente importantes são as expectativas do docente em relação aos seus alunos (as quais devem ser razoáveis, realistas e alcançáveis, dando-lhes a oportunidade de demonstrarem o que são, efetivamente, capazes de fazer), bem como a qualidade das instruções fornecidas, que devem ser simples, claras e objetivas, e adequar-se ao seu nível etário e de língua (Linse & Nunan, 2005).

Um dos maiores constrangimentos e dificuldades no âmbito da avaliação com que os professores se deparam atualmente consiste na inversão da ordem de

prioridades no processo de ensino-aprendizagem, em resultado de uma sociedade cada vez mais qualificada, exigente e competitiva, em que o caminho para o sucesso se inicia cada vez mais precocemente e é, para os pais, um dado adquirido. Passando a avaliação, em consequência desta mudança de paradigma, a constituir-se como finalidade última do processo educativo ao invés de surgir como resultado e consequência natural deste, daqui decorre uma importante consequência. Verifica-se que, em vez de serem as necessidades de ensino e aprendizagem a determinar os moldes e tempos em que se processa a avaliação, são elas a submeter-se a esta, forçando os professores a “ensinar o que vai ser avaliado” (Cameron, 2001, p. 215).

Uma dificuldade por mim sentida durante a PES foi, precisamente (como explicarei de modo mais detalhado nas considerações finais deste relatório), a necessidade de realizar, conforme solicitado, uma ficha de avaliação sumativa no final da unidade didática lecionada. Esta dificuldade deveu-se ao facto de a escrita não ter sido, por duas ordens de razões que passo seguidamente a explicar, a competência mais trabalhada em sala de aula.

Em primeiro lugar, tal sucedeu porque, na sequência do tema em estudo – *A importância dos jogos no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* –, a oralidade era, como seria expectável, o foco principal das aulas, até porque constituía o veículo para a comunicação e interação (entre alunos, e entre eles e o professor) preconizadas pela metodologia utilizada e atrás descrita.

Em segundo lugar, e por uma razão de ordem mais prática, porque somente 4 dos 23 alunos da turma possuíam, à data em que a minha prática teve lugar, o manual da disciplina, pelo que não faria sentido ser apenas este reduzido número de alunos a utilizá-lo. Por outro lado, e perante a incomportabilidade de disponibilizar fotocópias de todas as páginas da referida unidade didática do manual para os 19 alunos em falta, afigurava-se-me como pouco “praticável” solicitar aos alunos (ainda com pouca prática e destreza na escrita em inglês) que copiassem, do quadro para o respetivo caderno da disciplina, os exercícios a realizar.

Esta situação acabaria por ser contornada através da elaboração de fichas de trabalho com os conteúdos a praticar; da disponibilização, para cada tópico dentro da unidade lecionada, de um dicionário de imagens contendo o vocabulário estudado e, ainda, por meio da simplificação das tarefas de escrita incluídas no teste. As referidas iniciativas visavam, por um lado, a não penalização dos alunos na realização do teste escrito na sequência da ausência de um manual de referência e, por outro, o não comprometimento do tema que me propus estudar,

pela interferência com a organização das aulas e o tipo de atividades planejadas e que nele se enquadravam.

• O caso particular dos “young learners”

O conceito de “young learners” aplicado neste trabalho engloba os alunos que se encontram a aprender uma língua estrangeira (neste caso, o inglês) no 1.º ciclo do ensino básico, restringindo-se o contacto que com ela têm ao espaço da sala de aula. Nas idades compreendidas neste ciclo, o desenvolvimento social e emocional é muito relevante, dando-se a transição do pensamento egocêntrico para a consciência social. Progressivamente, verifica-se a diminuição da dependência face aos adultos, sendo as necessidades de amor, segurança, reconhecimento e pertença dos sujeitos transferidas para os seus pares, nos quais buscam apoio e aprovação (McKay, 2006).

Sustenta a autora que importantes aquisições a nível social se processam, então, nesta fase:

- ▲ a interação com os pares;
- ▲ a gestão da hostilidade e comportamento dominador por parte de outros;
- ▲ a relação com figuras de autoridade;
- ▲ o exercício da liderança;
- ▲ a resolução/enfrentamento de problemas sociais;
- ▲ o desenvolvimento do autoconceito.

É precisamente o último aspeto elencado (o desenvolvimento do autoconceito) que ajuda a explicar porque as crianças/alunos desta faixa etária são tão sensíveis à crítica, e fazem depender as suas crenças e sentimentos de sucesso ou fracasso do tipo de respostas/reações que obtêm dos adultos e pares.

Apesar destas características mais genéricas e que podem aplicar-se à generalidade dos “young learners”, importa salientar que será outra ordem de fatores, mais específicos – como a personalidade ou experiências anteriores –, a determinar a forma como cada sujeito reagirá perante as situações (McKay, 2006).

Para entendermos os efeitos e consequências que a avaliação pode ter nas crianças, importa tentar perceber como esta é por si vista e sentida. Moon (2000, p. 150) faz referência a dois casos distintos de questionamento/recolha de opiniões junto de crianças do ensino básico, onde sentimentos negativos (como a vergonha ou o receio da exposição perante o grupo) surgem associados ao processo de

avaliação. Já quanto à forma como estes aprendentes gostariam que se processasse a avaliação, respostas como “através de canções”, “em grupos”, ou “com a professora de bom humor”, são bastante paradigmáticas e indiciadoras de alguns pontos.

Podem, desde logo, retirar-se importantes conclusões acerca da forma como a avaliação é vivida e encarada por estes alunos: como algo assustador; intimidatório que, invariavelmente, se traduz em resultados negativos e como uma situação que os expõe, individualmente, perante o grupo/turma. Gostariam, pelo contrário, que esta decorresse de forma discreta, subtil e informal, mas que fosse justa (sem interferência de fatores exteriores à sala de aula) e pautada por uma atitude paciente e cooperante do professor.

Se estas seriam, para os “young learners”, as características ideais da avaliação, a realidade com que se deparam no seu dia a dia é, por vezes, substancialmente diferente. Tal como atrás referi, as “marcas” que um tal processo (ainda mais quando mal planeado, concebido ou executado) pode deixar nas crianças são profundas e duradouras.

A vulnerabilidade à crítica e ao fracasso que estes aprendentes apresentam leva a que a sua autoestima seja extremamente influenciada por experiências escolares (McKay, 2006). Continua a autora, defendendo que, se as experiências por eles vivenciadas forem de superação, sucesso e orgulho nas próprias realizações, terão fortes probabilidades de manter o seu entusiasmo, desempenho e criatividade. O contrário pode traduzir-se em perda de motivação e/ou diminuição da autoestima.

É, por isso, importante que, ao longo de todo o processo de avaliação (incluindo a fase posterior, em que a informação recolhida é utilizada para qualquer um dos propósitos elencados no início da presente secção), as crianças experimentem uma sensação geral de sucesso e progresso (McKay, 2006).

O “feedback” assume, neste contexto, uma enorme importância no processo de avaliação, uma vez que é através dele que os alunos tomam conhecimento do seu trabalho, progresso e evolução (“feedback” avaliativo) recebendo, paralelamente, conselhos e sugestões de melhoria acerca dos aspetos que deverão aperfeiçoar (“feedback” estratégico), bem como, em caso de necessidade, as correções devidas, visando essencialmente aspetos linguísticos – “feedback” corretivo (Cameron, 2001).

Tendo sido já amplamente reconhecida e aceite a dimensão emocional e afetiva da aprendizagem (particularmente no seio destas faixas etárias), é legítimo afirmarmos que, se como defende Cameron (2001, p. 240), “as crianças vão ao

encontro das expectativas dos seus professores”, o “feedback” se constitui como um poderoso instrumento de atravessamento das fronteiras que encerram limitações ou pontos a melhorar pelo aluno. Este assunto será aprofundado no próximo capítulo, a propósito da zona de desenvolvimento proximal.

A este respeito, parece-me bastante pertinente e ajustada a metáfora, apresentada por Cameron (2001, p. 219), da “planta em desenvolvimento” aplicada à aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo esta ideia, a avaliação apenas mede o quanto a planta cresceu, negligenciando outros elementos essenciais do seu desenvolvimento e que ocorrem fora do ângulo e campo de visão do observador (por exemplo, a força e vitalidade das suas raízes, ou a saúde e qualidade das suas folhas).

Se a avaliação em línguas ocorrer de forma redutora e visar apenas o que é mensurável e fiável (aspetos formais da língua, avaliáveis através de testes escritos), corre o risco de, ao não contemplar todos os outros elementos comunicacionais da língua que se estão a formar, se tornar inválida. No limite, aludindo à imagem atrás utilizada, pode o observador/avaliador acabar mesmo por “arrancar” esses elementos fundamentais da própria planta, no desejo exacerbado de os medir/contabilizar/avaliar. É, por isso, recomendável a conjugação deste tipo de métodos (de avaliação formal) com outros não invasivos e mais subtis, como é o caso da avaliação informal que veremos de seguida.

• A avaliação informal

De entre os vários tipos de avaliação existentes, a avaliação informal em contexto de sala de aula perfila-se, a meu ver e pela sua natureza discreta e não invasiva, como uma das mais adequadas no caso específico dos “young learners”. Tal sucede porque permite avaliar várias competências dentro de um ambiente natural e familiar aos alunos, sem lhes colocar demasiada pressão em cima ou causar-lhes ansiedade desnecessária e totalmente contraproducente em termos de aprendizagem. Este tipo de avaliação possibilita, pela sua abrangência, flexibilidade e adequação a diferentes realidades, que o professor recorra a diversos métodos e a atividades de avaliação variadas, o que promove, como anteriormente foi referido, a motivação dos alunos e contribui para o seu sucesso escolar.

Por outro lado, e porque decorre de forma continuada e numa base regular (à semelhança do desenvolvimento das crianças destas faixas etárias, o qual não é estanque, mas dinâmico e progressivo), considero ser este tipo de avaliação (nomeadamente, e dentro da avaliação informal, a formativa) o que melhor serve os

propósitos de aferir, ao longo do tempo, o progresso dos alunos, e verificar os seus conhecimentos e capacidades num alargado número de competências.

Este tipo de avaliação permite, ao professor, conforme afirma Moon (2000), obter um quadro geral da aprendizagem dos seus alunos, por oposição à “fotografia instantânea” que resulta da aplicação da avaliação sumativa. Por outro lado, neste contexto avaliativo, o docente tem a possibilidade de, utilizando “feedback” imediato, pronto e construtivo, contribuir para melhorar o desempenho dos alunos, assim como ajudá-los a tomar consciência de estratégias de aprendizagem individuais que poderão pôr ao seu serviço no futuro.

Esta dimensão da avaliação (avaliar para autonomizar) vai ao encontro da responsabilização dos alunos defendida pela PCLT discutida no ponto anterior. O seu carácter não decisivo e não definitivo, aliado ao apoio e orientação constantes do professor consubstanciados no “feedback” disponibilizado aos alunos, tornam-na um precioso aliado no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao docente, a partir das informações recolhidas, criar novas oportunidades de aprendizagem.

Também a observação assume, no contexto avaliativo, grande relevância, uma vez que possibilita ao professor ir procedendo a ajustes nas suas práticas, métodos, atividades ou mesmo na linguagem que utiliza (Cameron, 2001). Um dos constrangimentos que esta técnica apresenta diz respeito, no caso particular do ensino de uma língua (em que a oralidade assume enorme relevância), à dificuldade em assegurar a participação de todos os alunos da turma nas atividades, uma vez que alguns, por questões de insegurança ou mesmo apenas de timidez, podem sentir-se retraídos e optar por não participar. A este propósito, reforço a importância de se conjugarem (conforme procurei fazer na minha PES e explicarei mais detalhadamente a seguir) diversas técnicas e instrumentos de avaliação, a fim de se retirar o melhor que cada um tem para oferecer e potencializar ao máximo a experiência da avaliação.

Por forma a contornar as limitações que esta técnica apresenta (designadamente em termos da quantidade de objetivos/competências a observar em cada momento ou do número de alunos alvo de observação), é fundamental que o professor se certifique de que a observação levada a cabo é direcionada, atenta e focada. Deve, igualmente, no final, proceder a um registo sistemático e detalhado de todas as informações recolhidas podendo, para o efeito, recorrer a grelhas de observação ou a registos menos estruturados, sob a forma de apontamentos (Cameron, 2001).

• A avaliação formativa na PES

Por tudo o atrás exposto, a avaliação formativa constituiu-se, ao longo da prática pedagógica aqui descrita, como o tipo de avaliação privilegiado no sentido de atingir os objetivos a que me propus, e a observação como a técnica mais utilizada (aplicada, nomeadamente, nas várias atividades orais realizadas e que terei oportunidade de descrever no Capítulo IV).

Verificando-se a necessidade de realizar, no final da minha lecionação, um teste escrito com os alunos, procurei combinar, em certa medida, a avaliação formal característica dos testes sumativos com a avaliação informal, levada a cabo numa base diária/aula em sala. Para este efeito de “hibridez avaliativa”, recorri a diversas fichas de trabalho especificamente elaboradas para esta ocasião, versando sobre todos os tópicos abordados. Na elaboração destes instrumentos de avaliação norteou-me a preocupação, não só relativamente aos conteúdos abordados, mas também à tipologia dos exercícios a incluir, os quais deveriam ser diversificados, apelativos e desafiantes para os alunos, mas com um grau de dificuldade ajustado e, simultaneamente, funcionar como treino para o teste escrito.

Outro aspeto a que tive de atender foi a constatação de que os alunos não tinham muita prática a nível de escrita, havendo muitos, inclusivamente, que davam erros mesmo a copiar palavras. Por outro lado, verifiquei que o processo de correção coletiva não se revelava eficaz, pois muitos dos discentes não o seguiam subsistindo, no final da mesma, nos seus cadernos, os erros inicialmente cometidos. Assim, pareceu-me adequado proceder, a propósito de cada ficha de trabalho, à respetiva recolha e correção individual, em casa. Optei por incluir, em cada ficha, “feedback” corretivo (procedendo à correção de todos os erros detetados), sendo o respetivo “feedback” avaliativo e estratégico transmitido aos alunos aquando da posterior entrega, em aula.

Esta estratégia permitiu-me, por um lado, ter noção do desempenho e dificuldades de cada um dos alunos e, por outro, ir acompanhando e monitorizando a sua evolução e progresso ao longo do tempo. Por sua vez, aos alunos era dada oportunidade de trabalharem, praticamente *in loco*, os aspetos em que revelavam maiores limitações ou que lhes suscitavam maiores dúvidas, não tendo de aguardar por um elemento de avaliação formal para deles tomarem consciência.

Após termos constatado o quão importante e decisiva é a avaliação no processo de ensino-aprendizagem veremos, no próximo capítulo, em que medida os jogos podem contribuir para a otimização da aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno, enquanto valioso recurso pedagógico e instrumento de socialização.

Capítulo III – A importância dos jogos no ensino de Inglês no 1.º CEB

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

(Andrade, s.d.)

O presente capítulo propõe-se abordar a importância dos jogos no âmbito social e educacional, analisando aprofundadamente as suas potencialidades enquanto recurso pedagógico no contexto da aula de Inglês no 1.º CEB.

3.1 Conceito de jogo – definições e caracterização

De modo a podermos ter uma compreensão significativa e aprofundada de um determinado assunto ou tema importa, antes de mais, definir e clarificar o conceito em causa. Nesse sentido, inicio este capítulo, o qual versará sobre o tema do meu relatório – *A importância dos jogos no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* – procurando definir o conceito de *jogo*, atentando quer aos significados que o vocábulo encerra atualmente, quer àqueles que foi abarcando ao longo da sua evolução histórica.

De acordo com alguns dicionários, a palavra jogo possui numerosos significados, de entre os quais, no âmbito do objeto deste relatório, destacaria:

- ▲ exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas no qual uma ganha e a(s) outra(s) perde(m); brincadeira, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*;
- ▲ atividade lúdica executada por prazer ou recreio; divertimento; distração, in *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*.

Esta multiplicidade de significados, que vão desde uma atividade física a uma de natureza mental; de uma atividade recreativa não estruturada e que visa, apenas, proporcionar divertimento e prazer aos sujeitos envolvidos, até uma atividade organizada sujeita a regras, tornam este um conceito de difícil definição. Verifica-se, contudo, a existência de um denominador comum em todas as definições: a finalidade última do jogo de proporcionar aos indivíduos que o

experienciam prazer, divertimento e recreação. A origem etimológica da palavra jogo é *ludus* que, em latim, significa jogo; escola, tendo esta forma sido posteriormente substituída por outra mais popular, *jocus*, que podemos traduzir por gracejo; escárnio; brincadeira; divertimento (Lima, 2008, p. 36).

Esta abrangência e elasticidade do termo “jogo” contribuirão, como iremos constatar mais à frente, para a descredibilização deste recurso pedagógico no contexto educacional atual, traduzindo-se tais crenças e posicionamento em desconfiança, olhar sobranceiro e resistência em adotá-lo como instrumento de ensino. A problematização da dicotomia brincar/jogar-aprender será abordada ao longo deste capítulo, a propósito do equilíbrio delicado e ténue entre jogos e educação, particularmente no caso específico dos jogos pedagógicos.

Neste trabalho optei por incluir as visões de dois autores que se dedicaram ao estudo do tema, Huizinga e Callois, e que me pareceram bastante pertinentes e adequadas. Segundo Huizinga (1990, apud Lima, 2008), a definição de jogo aplica-se a uma atividade ou ocupação delimitada no espaço e no tempo e que obedece a regras de carácter obrigatório, mas estabelecidas e livremente acordadas entre todos os participantes. Para este autor, o jogo não possui outra finalidade que não a que ele próprio encerra, isto é, a diversão, o gozo, a pura fruição, caracterizando-se por ser uma situação completamente distinta da vida normal e quotidiana do sujeito, e por incluir elementos de tensão (pela imprevisibilidade e incerteza que dele decorrem) e de alegria.

Em Huizinga, o jogo surge intimamente ligado a aspetos como a diversão, recreação, fascínio, tensão, alegria, assumindo o seu carácter voluntário um papel fundamental para a categorização de uma qualquer atividade enquanto tal. Huizinga defende que, se sujeita a ordens e destituída da sua natureza livre, uma atividade não pode considerar-se um jogo, mas sim uma “tarefa”. A necessidade, amplamente sublinhada pelo autor, da não deturpação da essência do jogo enquanto exercício livre, voluntário e que visa proporcionar prazer e momentos agradáveis aos seus participantes terá, obrigatoriamente, de fazer parte das preocupações do professor quando estiver a planificar atividades deste tipo para realizar em sala de aula.

Callois (1990, apud Lima, 2008), outro importante estudioso desta temática, ressalta a importância do jogo enquanto fenómeno social e de desenvolvimento da civilização, concebendo-o como uma atividade que, pelos elementos de alegria, descontração e diversão que lhe estão inerentes, se opõe ao “carácter sério da vida, do trabalho, da produção e da obrigação” (Callois 1990, apud Lima, 2008, p. 40). Apesar de sublinhar a natureza voluntária do jogo, Callois reforça o papel

estruturante das regras neste tipo de atividades, ainda que conceda que o único fator que obriga um participante a submeter-se a elas seja a sua vontade de jogar.

A relevância social atribuída por Callois ao jogo, por seu lado, diz respeito às competências de que, segundo o autor, este dota os sujeitos. Embora não o perspetive como uma “aprendizagem para o trabalho” (Lima, 2008), este autor reconhece-lhe potencialidades ao nível do desenvolvimento e treino de ferramentas dos indivíduos para superar os obstáculos e dificuldades que a vida lhes venha a colocar.

Vendo o jogo quase como um tubo de ensaio da vida, arriscar-me-ia a dizer, Callois considera-o como uma “escola de aprendizagem ativa e árdua e um terreno fértil para trabalhar certos costumes e valores sociais, e praticar atos de civilização” (Callois 1990, apud Lima, 2008, p. 42). Colocados perante situações desafiantes e, por vezes, de antagonismo face aos seus adversários, os indivíduos mobilizam todos os meios e recursos de que dispõem com vista à obtenção da vitória. É neste contexto que valores como o “fair play”, respeito (pelas regras estabelecidas e pelos oponentes), solidariedade e persistência, e atitudes de autocontrolo, domínio das próprias emoções e tolerância à frustração adquirem uma enorme relevância, constituindo-se como ganhos colaterais inestimáveis de uma atividade aparentemente meramente recreativa.

Este alargamento do campo de visão do jogo enquanto atividade social constitui, a meu ver, a grande riqueza acrescentada por Callois à definição acima apresentada do conceito de jogo proposto por Huizinga, na medida em que existe uma sobreposição e coincidência a nível das restantes características gerais das atividades que se enquadram nesta tipologia.

Uma última contribuição que considero poder ajudar a delimitar o conceito de jogo, afastando o perigo de uma generalização abusiva do termo e sua aplicação a situações de outra natureza, é-nos apresentada por Brougère. Na sua ótica, é necessária a verificação de um “encontro entre uma situação lúdica e uma atitude lúdica, isto é, um jogo e um jogador”, a fim de que possamos considerar uma determinada atividade como um jogo (Brougère 1998, apud Lima, 2008, p. 53).

Esta perspetiva é tanto mais válida e pertinente quanto, conforme atrás referi, deve existir, da parte do professor, uma preocupação, quando utiliza qualquer jogo como recurso pedagógico, em não “desvirtuar” a essência destas atividades. Tal cuidado revela-se absolutamente fundamental, pese embora o equilíbrio delicado entre lúdico e trabalho a que importa atender quando se está a trabalhar para a aprendizagem (finalidade máxima do processo de ensino).

A este respeito, e tomando em consideração a visão de Brougère de que “[o] jogo não pode ser tratado como trabalho disfarçado nem o trabalho ser dissimulado de jogo” (Brougère 1998, apud Lima, 2008, p. 54), acredito que os jogos pedagógicos possam assumir-se como um compromisso equilibrado entre trabalho e lazer no contexto educacional. Tal desiderato pode ser alcançado por meio da conjugação harmoniosa de algumas das características fundamentais de cada uma destas componentes do processo educativo, trabalho e lazer, e posterior fusão de ambas numa via alternativa, em que os dois não sejam vistos como incompatíveis, mas como complementares e faces de uma mesma moeda – a aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno.

Em síntese, caberá ao professor a conceção e planificação de atividades, delimitadas no espaço e no tempo, imprevisíveis quanto ao resultado final da contenda, com regras específicas, que, combinando prazer, diversão, alegria e vontade de participar dos alunos, sejam capazes de produzir efeitos para além da sua duração. Isto é, atividades que exerçam uma influência a nível da aprendizagem e do desenvolvimento global dos alunos (designadamente em termos de comportamentos, crenças e atitudes sociais), cumprindo deste modo a finalidade para que foram concebidas.

3.2 Breve contextualização histórica do jogo na sociedade e na educação

A forma como o jogo tem sido, ao longo da história, encarado pelas diferentes culturas e civilizações não tem sido sempre a mesma, originando ora posições favoráveis, ora contrárias (Lima, 2008). As primeiras reflexões acerca da sua importância remontam ao tempo de Platão (Almeida, 1998 apud Lima, 2008), crítico das atividades, na Grécia antiga, onde a competição e o resultado (o *produto*) eram mais valorizados do que o processo em si. Este filósofo afirmava que o jogo, enquanto meio de aprendizagem mais prazeroso e apelativo, possuía potencialidades no ensino de determinadas disciplinas (nomeadamente a Matemática, na fase mais elementar), permitindo a assimilação dos conteúdos de uma forma lúdica, menos formal e mais prática/concreta.

Aristóteles, por seu lado, encarava o jogo como um meio de relaxamento, descanso e diversão, que permitia a recuperação do indivíduo para as atividades “sérias”, isto é, produtivas, relacionadas com o trabalho (Brougère, 1998 apud Lima, 2008, p. 13). A perspetiva deste filósofo era, então, a do jogo enquanto

complemento à atividade humana principal, o trabalho, servindo para ocupar os momentos de repouso do indivíduo.

Já para os romanos, conforme nos diz Brougère (1998 apud Lima, 2008), o jogo era considerado um “espetáculo (...) que arrebatava multidões”, constituindo-se igualmente como uma forma extremamente válida e relevante de exercitação de “conhecimentos, habilidades e atitudes” sem, contudo, ter impacto ou consequências na realidade dos indivíduos (Brougère, 1998 apud Lima, 2008, p. 13).

Na Idade Média, duas posições antagônicas em relação ao jogo emergem: uma mais moralista, rígida e disciplinadora que, defendendo a mortificação do corpo, o condenava, encarando-o como uma “atividade deleitosa, comparável à embriaguez e à prostituição” (Ariès, 1981 apud Lima, 2008, p. 13). Outra, partilhada pela generalidade da sociedade medieval, que atribuía a este tipo de atividades grande importância no seio das manifestações culturais, por entender que possibilitavam uma “intensa comunicação e interação social entre todos os membros da comunidade, sem distinção de classe, gênero ou idade” (Ariès, 1981 apud Lima, 2008, p. 14).

A partir do século XIV, o período renascentista – assente no antropocentrismo – reabilitou o conceito de “jogo”, incluindo-o no processo de formação das crianças e jovens. A este propósito, Lima (2008) refere o valor e a importância que as escolas jesuítas desta época lhe atribuíam.

Nos séculos XVII e XVIII, o jogo viria a afirmar-se como meio de ensino-aprendizagem de conteúdos das mais variadas áreas do conhecimento, vendo reconhecidas as suas potencialidades enquanto recurso adequado para o desenvolvimento das capacidades inatas da criança. Tal sucedeu apesar da firme rejeição de algumas vozes moralistas dissonantes que, em virtude da presença marcante dos jogos de apostas e de azar no contexto sociocultural de então, condenavam esta atividade e a consideravam acessória e dispensável no contexto educacional (Lima, 2008).

Posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, o período romântico e a alteração da representação da criança reforçaram a afirmação do jogo como atividade fundamental na educação infantil, período na vida do indivíduo agora valorizado e que começa a ser objeto de novos estudos. A criança, que deixa então de ser vista como um “adulto em miniatura” (Lima, 2008, p. 48) cuja tendência para buscar o prazer imediato importa domesticar e dominar através da sujeição a duras regras, passa a ser valorizada e reconhecida por si só, com as características específicas e muito particulares que possui a serem, já não contrariadas e combatidas, mas

apreciadas, estimuladas e potenciadas pelos adultos à sua volta, particularmente os educadores (Lima, 2008).

Esta reação do movimento romântico às ideias iluministas anteriores – período brilhantemente resumido por Brougère citando uma personagem de uma obra de Hoffman (1979)⁵ (Brougère, 1998 apud Lima, 2008, p. 50) – viria a traduzir-se numa valorização de aspetos subjetivos, como os sentimentos e a intuição, por oposição ao racionalismo anteriormente vigente. Neste contexto, não será, pois, surpreendente que elementos como a poesia, as lendas, os contos, o romance, o primitivo e o popular ganhem importância e expressão no âmbito cultural (Lima, 2008).

E foi precisamente no século XVIII, período em que, como nos diz Huizinga (1990, apud Lima, 2008), o jogo “florescia plenamente”, que o mesmo acabaria por entrar em decadência, mercê de uma nova conceção de vida decorrente da revolução industrial. Princípios como o utilitarismo e o individualismo, a par de um “ideal burguês de bem-estar” (Lima, 2008, p. 14) tiveram um forte impacto na sociedade de então, assumindo o conceito *trabalho* grande relevo em termos sociais, económicos e culturais – “[t]oda a Europa vestiu roupa de trabalho” (Huizinga, 1990 apud Lima, 2008, p. 14).

Consequentemente, o aspeto lúdico foi, progressivamente, sendo desvalorizado e relegado para planos secundários, até atingir o ponto em que se encontra na civilização atual, tal como hoje o conhecemos, com uma presença pouco significativa e algumas dificuldades a nível de delimitação e categorização. Nas palavras de Huizinga (1990, apud Lima, 2008, pp. 14-15), “mesmo onde [o jogo] parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, (...) [torna-se] cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo”.

Este aspeto está fortemente relacionado com a preocupação, por mim já atrás referida, que deve estar subjacente ao processo de conceção e planificação de atividades lúdicas por parte do professor, em não desvirtuar a natureza intrínseca das mesmas na ânsia de transformá-las em algo que elas não são: obrigação, dever ou trabalho.

No âmbito da utilização do jogo no contexto educacional, importa salientar o enorme e muito valioso contributo de alguns pedagogos, como Fröebel (1861, apud Lima, 2008) que, tendo sido o “pai” do jardim de infância, foi igualmente alguém que atribuía um papel de destaque ao jogo e aos brinquedos na sua teoria educativa. Lima (2008) apresenta-nos a perspetiva deste estudioso acerca da atividade lúdica,

⁵ “O século das Luzes (...) deixou tudo tão claro que não se viu mais nada devido à claridade (...)”, in *Fragment de la vie de trois amis*.

contida numa obra de Angotti (1994): “[d]á alegria, liberdade, satisfação, repouso interno e externo, paz com o mundo. Uma criança que brinca (...) será certamente um homem completo e determinado (...)” (Fröebel apud Lima, 2008, pp. 16-17).

Também Claparède, outro pedagogo a quem, tal como sucedia com Fröebel, o jogo era um recurso pedagógico muito caro, nos dá conta da sua importância no processo de desenvolvimento da criança, o qual, por sua vez, se repercutirá amplamente por toda a vida do indivíduo. A propósito de Claparède, e com base na sua obra (particularmente *Psychologie de l' Enfant et Pédagogie Expérimentale*, 1909) e visão a este respeito, afirma Lima (2008, p. 17) que “[a criança] se torna grande pelo jogo. A superioridade de uma espécie é retratada pelo seu tempo de infância; aquelas mais evoluídas têm um tempo mais extenso de infância”.

Através do breve historial do jogo acima apresentado, podemos facilmente constatar que a forma de o conceber não foi sempre igual alternando, basicamente, entre duas concepções antagónicas. Uma delas, que o percecionava como uma atividade secundária, fútil, oca, desprovida de qualquer utilidade prática; em suma, o contrário do trabalho/atividades “sérias”. A outra visão do jogo considerava-o uma atividade natural nas crianças, mas simultaneamente importante para o seu desenvolvimento, e séria porque, apesar de ainda não equiparada ao trabalho em termos de *hierarquia* de atividades, era encarada como um meio de preparação para ele ou o seu “equivalente” para os mais novos, “precedendo-o” mais do que a ele se opondo (Lima, 2008, pp. 51-52).

Uma terceira via, perspetivando o jogo como atividade de natureza histórico-social em que este não é visto como inato ou natural na criança, mas como produto da aprendizagem social e resultado das suas interações com o meio que a rodeia, é preconizada por ilustres estudiosos do tema, como Piaget, Vygotsky ou Callois, de quem falarei mais adiante.

3.3 Classificações do jogo segundo Wallon, Piaget e Callois

Tal como referi no início deste capítulo, o conceito de jogo é extremamente vasto e abrangente, pelo que se torna imperativo proceder à separação e categorização das diferentes formas e tipos que ele assume, de acordo com as características e finalidades específicas de cada um. Nesse sentido, decidi incluir no presente trabalho as classificações propostas por importantes teóricos do tema, como Wallon, Piaget e Callois incluídas em Lima (2008), pois considero que se complementam e permitem uma melhor compreensão desta temática.

Para Wallon (s.d., apud Lima, 2008, pp. 62-63), os jogos infantis encontram-se divididos em quatro grupos, que poderemos designar de tipos, a saber:

- ▲ jogos funcionais, que consistem em movimentos muito simples dos quais a criança retira prazer pelos efeitos sensitivos que lhe provocam, levando a repetições sucessivas dos mesmos e ao consequente domínio dela sobre a atividade, o que desencadeia novas realizações da sua parte;
- ▲ jogos de ficção ou imitação, que constituem jogos simbólicos em que a imaginação da criança e o elemento do *faz-de-conta* estão presentes, permitindo-lhe explorar e conquistar a realidade circundante, ampliando o conhecimento que dela tem, bem como o que tem de si própria;
- ▲ jogos de aquisição, nos quais toda a atenção da criança é direcionada para as atividades ou objetos suscitando, da sua parte, comportamentos de observação, imitação, questionamento e escuta, com o propósito de compreender os objetos, seres e estímulos a que vai estando exposta;
- ▲ jogos de construções, que são veículos que possibilitam à criança pôr em campo toda a sua criatividade para “construir, modelar, recortar, transformar, combinar, criar coisas e objetos” (Lima, 2008, p. 63).

Wallon (s.d.) estabelece, segundo Lima (2008, p. 63), um paralelo entre o jogo e a arte tal como definida por Kant, “uma finalidade sem fim”, o que reflete a sua conceção de atividade lúdica e sintetiza a forma como a percebe, isto é, como algo que se cumpre em si mesmo, não possuindo qualquer outro objetivo.

Piaget (1988, apud Lima, 2008), conforme nos diz Lima (2008, p. 66), considera que o jogo é uma “atividade negligenciada pela escola tradicional, [em virtude de esta a considerar] destituída de significado funcional”, não lhe atribuindo a pedagogia tradicional mais do que um papel secundário (considerando-o, atrever-me-ia a dizer, um mero *intervalo* de uma partida importante chamada *aprendizagem*). Assim, segundo Piaget (1988, apud Lima, 2008), a função que cabe ao jogo nesta perspetiva é a de constituir-se como um “espaço no qual a criança pode recrear-se, relaxar, descansar ou gastar um excedente de energia que não foi consumida pelas atividades nobres da escola” (Lima, 2008, p. 66).

Piaget aponta esta como sendo uma visão redutora do jogo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que a mesma não tem em consideração, quer o envolvimento das crianças enquanto se ocupam deste tipo de atividades, quer os múltiplos aspetos do desenvolvimento que estas permitem

exercitar e sedimentar, nomeadamente a ficção, o simbolismo, a regra e a cooperação (Piaget, 1988 apud Lima, 2008, p. 66).

O jogo acaba, então, por funcionar como uma tradução/legendagem feita pela própria criança do mundo e realidade que a rodeiam, vivenciando-os à sua escala e adequando-os àquilo que é, efetivamente, capaz de processar. Piaget (1971, apud Lima, 2008, pp. 69-73) associa a cada um dos estádios de desenvolvimento cognitivo da criança um tipo de jogo, o qual, segundo ele, ocorrerá predominantemente e visará uma determinada estrutura mental – o exercício, o símbolo e a regra –, tal como constataremos de seguida:

- ▲ os jogos de exercícios, associados ao estágio sensório-motor (0-2 anos de idade), que se caracterizam pela “repetição de gestos, movimentos e sons, apenas com finalidade exploratória ou pelo prazer do efeito causado” (Lima, 2008, p. 69) podendo, por sua vez, subdividir-se em duas categorias – jogos de exercício de movimentos e jogos de exercício de pensamento;
- ▲ os jogos simbólicos, predominantes no estágio pré-operatório (2-7 anos), caracterizados pelo *faz-de-conta*, onde nos surgem objetos ou factos da própria vida da criança projetados sob a forma de seres e eventos, cuja importância reside na libertação “da pressão do mundo adulto e [na transformação d]o real de acordo com as necessidades e capacidades assimilativas [da criança]” (Lima, 2008, p. 71);
- ▲ os jogos de regras, que, pela sua relevância no contexto deste trabalho, descreverei de forma mais detalhada já a seguir.

Estes jogos – de regras –, principiando a ocorrer por volta dos 4 anos de idade, tendem a manifestar-se e desenvolver-se de forma significativa no estágio das operações concretas (7-12 anos), embora, ao contrário do que se verifica com os outros tipos de jogos atrás elencados, permaneçam e continuem a desenvolver-se ao longo de toda a vida do sujeito. Piaget considera, conforme nos diz Lima (2008, p. 72), o jogo de regras como a “atividade lúdica do ser socializado”, definindo-o como “combinações sensório motoras (corridas [...]) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.) em que há competição dos indivíduos [...] e [que são] regulamentad[a]s quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos” (Piaget, 1971b apud Lima, 2008, p. 72).

É precisamente este enfoque no aspeto social que distingue os jogos de regras dos jogos de exercícios e simbólicos, e os torna um instrumento fundamental

ao nível da socialização dos alunos, tal como o presente trabalho, assente na minha PES desenvolvida com recurso a jogos, procura provar. A sujeição a regras – acordadas ou, no limite, pelo menos aceites por todos os jogadores – iguais para todos sem exceção, independentemente da sua idade ou de outras condicionantes, bem como o espírito de solidariedade e cooperação que encontramos nos jogos de regras, são fatores que permitem à criança preparar-se para a vida em sociedade. Desta forma, podemos considerar que este tipo de atividades lúdicas atuam, para os alunos, como uma antecâmara do mundo real, indo a sua importância muito além de uma mera prática de conteúdos de aprendizagem (que também propiciam).

Callois (1990, apud Lima, 2008), que definiu o jogo como “atividade livre, delimitada espacial e temporalmente, cujo desfecho é incerto, não visa produzir nem bens nem riquezas, regulada por normas consensualmente definidas e fictícia” (Lima, 2008, p. 73), classificou os jogos em quatro categorias, conforme o aspeto predominante e em evidência em cada uma delas, a saber: jogos de competição, jogos de sorte, jogos de simulacro e jogos de vertigem.

Estas categorias foram assim ordenadas tendo em conta duas maneiras de jogar situadas em eixos opostos: uma, designada pelo autor de *ludus* (e nesta ordenação situada no “topo” da hierarquia das atividades lúdicas), na qual é dada grande ênfase à subordinação às regras e aos obstáculos decorrentes de imposições e limitações externas que importa superar, com vista a alcançar os objetivos. A outra maneira de jogar apresentada por Callois (1990, apud Lima, 2008), considerada hierárquica e evolutivamente inferior, designa-se por *paidia*, e caracteriza-se pela improvisação, despreocupação, livre expansão e manifestação da fantasia.

As categorias acima elencadas (jogos de competição, jogos de sorte, jogos de simulacro e jogos de vertigem) encontram-se ordenadas seguindo esta lógica hierárquica decrescente: *ludus* – *paidia*, o que representa, como nos diz Lima (2008) fazendo referência a Callois (1990, apud Lima, 2008), um paralelo com a “evolução do próprio jogo, que inicialmente se situava no espontâneo e na turbulência, para depois assumir as imposições sociais e as regras” (Lima, 2008, p. 76).

De referir, contudo que, não apenas *inter* atividades, mas igualmente *intra* cada uma delas se aplica este ordenamento tendo em conta a maneira de jogar. Tal explica--se, tomando eu como exemplo os jogos de competição, por nem todas as atividades que se enquadram nesta definição possuírem o mesmo grau de regulamentação, formalismo e disciplina. Senão, vejamos: uma partida de futebol entre amigos não se situará, arrisco dizer, no mesmo ponto no eixo que uma partida

do mesmo desporto integrada no campeonato nacional, ou seja, consoante as condicionantes, objetivos e os participantes do momento, a mesma atividade pode ser, conforme nos diz Lima (2008, p. 76), “vivenciada de forma diferente: *paidia* ou *ludus*”.

Partindo para uma explicação mais concreta dos diferentes tipos de jogos segundo Callois (1990, apud Lima, 2008), e seguindo a organização hierárquica que deles fez, podemos definir jogos de competição como situações lúdicas em que a ideia de disputa está presente, havendo adversários que competem, no tempo e espaço estipulados, em condições de igualdade entre si e sem qualquer interferência externa, com o intuito de se sagrarem vencedores. O vencedor, apurado por mérito pessoal, será aquele que se destacar e superiorizar nas habilidades em disputa, as quais podem ser de natureza física ou mental.

No caso dos jogos de sorte, são fatores arbitrários e independentes dos próprios jogadores a definir o resultado da partida, contrariamente à categoria anterior, em que o esforço, dedicação, mérito e talento dos jogadores eram determinantes.

Existem, no entanto, exemplos de jogos que qualificaria de “híbridos”, em que estes dois elementos – competição e sorte – caminham lado a lado, requerendo da parte de cada participante uma boa administração dos recursos de que dispõe, sob pena de ver outro concorrente, menos bafejado pela sorte mas mais consciencioso nas suas escolhas e decisões de jogo, ultrapassá-lo e ganhar vantagem. Esta combinação de competição-sorte é, precisamente, a predominante no tipo de jogos que utilizei, dado que a considero a mais equilibrada no contexto educacional. Tal opinião fundamenta-se no facto de esta permitir praticar conhecimentos adquiridos e estimular uma competição acesa, mas saudável, garantindo simultaneamente o elemento de suspense e imprevisibilidade que estimula a participação de todos os alunos, não desencorajando e desmotivando à partida aqueles que têm mais dificuldades.

Os volte-faces que as mudanças de sorte propiciam são, frequentemente, momentos de descontração e bom humor na aula em curso (o que vai ao encontro do carácter lúdico que importa preservar) representando, também, oportunidades para os jogadores ou equipas em desvantagem adquirirem um novo ânimo e uma motivação extra no jogo. Por outro lado, e porque o elemento de socialização dos jogos, particularmente no contexto educacional aqui retratado, não deve nunca ser descurado, importa lembrar que, no jogo, como na vida, há que aprender que a vitória e a derrota fazem parte da experiência, e que a resiliência, persistência e

força de vontade são a chave para ultrapassar eventuais contrariedades e obstáculos que vão surgindo.

Um outro ponto a favor desta configuração (competição-sorte) de jogos é a existência de regras bem definidas e que os participantes terão de cumprir, pois tal assegura o mínimo de disciplina necessário para que os objetivos estipulados para a aula sejam alcançados.

Em relação aos jogos de simulacro, estes permitem ao indivíduo, recorrendo à ilusão, mímica ou disfarce, assumir uma nova identidade, incorporando as características e comportamentos que lhe são típicos. A imaginação, a fantasia e a criatividade desempenham um papel extremamente relevante neste tipo de jogos.

Por fim, os jogos de vertigem, em que o sujeito busca “destruir, por um instante, a percepção, a lucidez e assumir uma espécie de situação irracional, um pânico voluntário” (Lima, 2008, p. 75). Exemplos como os equipamentos que encontramos nos parques infantis (baloços, balancés), ou os divertimentos à nossa disposição num parque de diversões (carrosséis, montanha-russa) enquadram-se nesta tipologia de jogos.

A perspetiva que Callois (1990, apud Lima, 2008) nos dá acerca do jogo enquanto ator social e cultural está bem patente nesta afirmação, baseada na sua obra, que encontramos em Lima (2008, p. 76): “[o] *ludus* é uma outra forma de jogar que regula, disciplina e enriquece a *paidia*; [é] um percurso mais evoluído do jogo; (...) colabora na promoção dos valores morais e intelectuais da cultura e da civilização”. Mais, Callois (1990, apud Lima, 2008) encara os jogos como espelho da sociedade e diferentes culturas, pois considera que “estes fornecem pistas irrefutáveis para a compreensão das virtudes, valores, fraquezas de uma determinada sociedade, num dado contexto histórico” (Lima, 2008, p. 79).

3.4 O jogo como recurso pedagógico na aula de línguas

A parte que se segue neste trabalho incidirá sobre o aspeto prático do jogo na sala de aula, mais especificamente na aula de línguas, apresentando algumas atividades que podem incluir-se na categoria de jogos ou atividades lúdicas. Uma vez que não existem métodos, estratégias ou ferramentas de ensino perfeitos, serão igualmente elencadas vantagens e constrangimentos da utilização deste tipo de atividades em contexto educacional, bem como sugestões relativas ao processo de planificação, execução e avaliação das mesmas pelo professor.

• Os jogos linguísticos

Os jogos (designadamente os linguísticos) ocupam, na aula de línguas dos nossos dias, um lugar extremamente importante, sendo amplamente utilizados pelos professores e fazendo parte do seu repertório e prática pedagógicos. As razões que explicam esta realidade são diversas e bastante variadas mas, entre elas, existem três que eu destacaria (Langran & Purcell, 1994):

- ▲ atuam, na esfera motivacional, como agentes promotores de envolvimento e participação do aluno, missão que se tem vindo a revelar, com o passar do tempo e com o surgimento e generalização de meios audiovisuais cada vez mais apelativos e atrativos para as crianças (como os videojogos, por exemplo), progressivamente mais difícil para o professor, que com eles não consegue competir;
- ▲ constituem-se, em razão da sua natureza lúdica e menos formal e rígida, como um meio de relaxamento para os alunos no meio de um dia ocupado e, muitas vezes, para si “pesado” a nível de trabalho escolar;
- ▲ estimulam e promovem a repetição dos conteúdos de forma dinâmica, “leve” e não monótona ou repetitiva, transformando a prática e a consolidação dos mesmos num momento prazeroso e apreciado pelos alunos.

O conceito de jogo linguístico refere-se a um instrumento/situação em sala de aula que possibilita aos alunos utilizarem os conteúdos linguísticos adquiridos de forma descontraída e com a maior liberdade de expressão possível, de modo a realizar uma tarefa simples, resolver um problema ou comunicar informações específicas (Langran & Purcell, 1994).

Segue-se uma lista de alguns tipos de jogos e atividades adequados para utilização na aula de línguas:

- ▲ jogos de adivinhação;
- ▲ jogos de memória;
- ▲ atividades de ordenação;
- ▲ identificação de diferenças;
- ▲ jogos de palavras;
- ▲ jogos de preenchimento de informações lacunares;
- ▲ simulações/dramatizações.

Uma das potencialidades deste tipo de atividades (desenvolvida com maior profundidade mais à frente neste trabalho) consiste na sua flexibilidade e adaptabilidade em termos etários, de nível linguístico, de conteúdos e de grupos-alvo.

• **Benefícios e limitações deste instrumento de ensino**

Quando um professor tem de tomar uma decisão ou fazer uma qualquer escolha de natureza pedagógica, importa fazê-lo de forma informada e ponderada, porquanto as mesmas vão ter impacto, antes de mais, nos alunos e na sua aprendizagem. Há, então, que fazer um levantamento das vantagens e desvantagens, isto é, dos benefícios e das limitações que tal caminho implica.

Começarei por elencar as potencialidades da utilização dos jogos como ferramenta pedagógica, com particular incidência na faixa etária objeto deste trabalho, com base em informações recolhidas em três fontes essenciais: Langran & Purcell (1994), Sigurðardóttir (2010) e Sugar & Sugar (2002).

Primeiramente, o carácter experiencial dos jogos, que coloca os alunos em contacto direto com o tópico em estudo, manuseando-o e utilizando a linguagem adquirida para um propósito, isto é, tornando-a relevante e significativa. Esta necessidade de experimentação concreta e real assume um relevo ainda maior no caso de alunos mais novos, uma vez que, nestas idades, os conceitos abstratos ainda se encontram em construção.

Em segundo lugar, a flexibilidade que os jogos comportam e que já foi atrás referida, a qual permite, da parte do professor, uma personalização, não só em termos etários, de nível de conhecimentos e de conteúdos, mas que vá ao encontro das necessidades, interesses e preferências dos alunos que tem perante si. Por outro lado, também em termos de finalidade do próprio jogo se aplica o conceito de flexibilidade, já que este pode ser utilizado para introduzir conteúdos (simples e não demasiadamente elaborados ou complexos), praticá-los ou mesmo testá-los. No caso particular dos jogos linguísticos, a sua abrangência e versatilidade permitem trabalhar, simultaneamente, as quatro principais competências: “listening”; “reading”; “speaking” e (se necessário) “writing”.

Seguidamente, destacaria o aspeto motivacional associado aos jogos (os quais proporcionam variedade, dinamismo e entusiasmo), de extrema importância em todas as áreas da vida, mas de modo muito particular na que estamos aqui a tratar, a educação. Todos os conteúdos e áreas do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, são passíveis de serem abordados e trabalhados em sala de

aula, desde que o professor os “desconstrua”, se necessário, e os torne acessíveis e adequados aos alunos, por forma a despertar neles o interesse e vontade de conhecer o que lhes está a ser apresentado. Só conseguindo atrair a atenção dos alunos, motivá-los e envolvê-los na própria aprendizagem, será possível ao professor ensinar-lhes, efetivamente, algo.

Neste sentido, os jogos, permitindo uma observação *in loco* dos comportamentos e reações dos participantes, bem como um “feedback” imediato e pronto (se necessário, do tipo corretivo), colocam os alunos mais à-vontade e confortáveis para participar e colocar questões, mesmo no caso daqueles com maiores dificuldades, que experimentam uma sensação de menor exposição e consequências face a eventuais erros e falhas do que numa situação típica de aula.

Outra das potencialidades dos jogos está intimamente ligada à sua natureza alegre e descontraída a que atrás fiz referência, e que acaba por traduzir-se numa melhoria do ambiente e da atmosfera em sala de aula, estendendo-se estes benefícios ao campo social da aprendizagem. Tal sucede em níveis tão vastos como o trabalho em equipa e tudo o que ele implica (diálogo, negociação, busca de consensos), a cooperação entre pares, o espírito de solidariedade e entreajuda, a valorização do “fair play” e a consciencialização para a importância do cumprimento das regras na vida em sociedade, entre outros.

Para além de agirem como importantes mediadores entre os alunos e a aprendizagem, os jogos vêm a sua esfera de influência estender-se à própria vida dos alunos/participantes, transpondo estes para a vida exterior muitas das aprendizagens sociais que (neles e através deles) realizaram. Ou, por outras palavras, e uma vez que “a criança é o pai do adulto” (conforme afirmava Freud⁶), os jogos de hoje serão importantes e decisivas sementes no adulto de amanhã, assim como na forma como este virá a relacionar-se com o mundo e a sociedade em que se encontra inserido.

Importantes benefícios decorrentes do recurso a jogos na sala de aula dizem, também, respeito a mais-valias para o desenvolvimento do sujeito tomado individualmente, tais como competências de resolução de problemas e mecanismos de tolerância à frustração e expansão da própria criatividade. Estas constituem ferramentas fundamentais, não só para o futuro mais longínquo dos indivíduos, mas com grande impacto já na própria aprendizagem.

⁶ A partir do poema “My heart leaps up” (1802), da autoria de William Wordsworth, em que se afirma “The Child is father of the Man”.

No que concerne aos constrangimentos e limitações do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem, apontaria, com base na minha experiência pessoal, os seguintes:

- ▲ um maior consumo de tempo associado a estas atividades, o que pode implicar, ou a não conclusão do jogo em causa, ou o sacrifício de outros momentos da aula em prol deste;
- ▲ o aumento da dificuldade em manter a disciplina na sala de aula, sobretudo em jogos que impliquem que haja alunos/equipas a aguardar pela vez enquanto outros/as se encontram a jogar;
- ▲ a necessidade de conter reações e atitudes menos corretas por parte de alguns alunos em relação quer a colegas da própria equipa (quando tal se aplique), quer a colegas de outras equipas (ou de turma, no caso de jogos individuais), nomeadamente revelando “mau perder” ou tentando monopolizar a atividade;
- ▲ a impossibilidade, por falta de tempo, em turmas maiores, de assegurar a participação/intervenção de todos os alunos pelo menos uma vez no jogo;
- ▲ a banalização do ato de jogar, passando os alunos a pretender e crer ser possível tratar todos os conteúdos e temáticas sob esta abordagem, o que nem sempre se verifica ou é desejável;
- ▲ o grande e constante investimento requerido por parte do professor na pesquisa de novas atividades, materiais e dinâmicas, implicando muitas vezes a própria construção destes pelo docente, por não lograr encontrá-los no mercado ou por se encontrarem desajustados das suas necessidades presentes.

• **Planificação, execução e avaliação de atividades lúdicas**

Como anteriormente constatado, uma das mais-valias dos jogos enquanto recurso pedagógico consiste na sua adaptabilidade e na personalização que permitem ao professor, seja a nível de conteúdos, seja na sua implementação na prática.

A fim de ser retirado o máximo benefício possível destas atividades, é necessário que o professor tenha em consideração, aquando da escolha de um jogo, não apenas a máxima geral apontada por Steve Sugar (apud Sigurðardóttir, 2010, p. 9), por mim traduzida livremente como “a receita de um bom

jogo pedagógico é aquela que contém diversão e desafio em doses iguais”, mas igualmente alguns aspetos mais específicos que passo a elencar.

Estes são, de acordo com a informação recolhida em três importantes fontes (Langran & Purcell, 1994; Sigurðardóttir, 2010; Sugar & Sugar, 2002):

- ▲ o público-alvo a que se destina, nomeadamente em termos de nível de conhecimentos e dimensão do grupo/turma;
- ▲ os conteúdos a incluir (vocabulário, estruturas);
- ▲ o grau de dificuldade do jogo (que não deve ser excessivo, sob pena de conduzir à desmotivação dos alunos e inibição em participar);
- ▲ os objetivos de aprendizagem – se de natureza cognitiva ou comportamental, ou ambas.

Por outro lado, e após a escolha do jogo, importa que o professor se debruce sobre aspetos mais práticos, tais como:

- ▲ a forma de jogar – se individualmente, se em equipas e, nesse caso, compostas por quantos elementos;
- ▲ o tempo de duração (do qual falarei mais detalhadamente a seguir);
- ▲ os recursos físicos e materiais necessários (espaço e material de jogo);
- ▲ as regras (e eventuais penalizações previstas para o seu incumprimento), as quais devem estar completamente claras para os participantes antes do início da atividade.

Em relação ao tempo de duração do jogo (o jogo “jogado”), este representa, segundo Sugar & Sugar (2002), apenas uma parte da totalidade da experiência de aprendizagem, a qual é composta por três etapas – preparação, jogo “jogado” e conclusão –, que devem ser repartidas da seguinte forma:

- ▲ 20% do tempo total atribuído ao processo de preparação da atividade, que inclui a organização do espaço, a distribuição do material de jogo, a constituição de equipas (se aplicável) e as instruções e regras a observar;
- ▲ 60% do tempo para o jogo “jogado”, incluindo a proclamação do vencedor;
- ▲ 20% do tempo alocado à conclusão propriamente dita da atividade (momento que, pela extrema importância de que se reveste, descreverei de forma mais detalhada já a seguir).

A fase de conclusão compreende uma análise, feita pelo docente e pelos discentes, do jogo e da forma como este decorreu, constituindo uma oportunidade para o professor, por meio do seu “feedback”, corrigir eventuais falhas detetadas (designadamente em termos de conduta e postura dos jogadores) e prevenir que se repitam no futuro. Outra utilidade deste diagnóstico prende-se com a deteção (e posterior reforço, em atividades/aulas subsequentes) de eventuais conteúdos menos bem consolidados. Por fim, esta análise pode, também, servir para efeitos de melhoria do próprio jogo em si (a nível de formato e estrutura), fornecendo ao professor elementos importantes para futuras alterações.

Por tudo o acima exposto, é fácil concluir que existem muitos aspetos a serem tidos em conta pelo professor antes, durante e após o jogo, por forma a poder retirar desta atividade todo o seu potencial pedagógico.

3.5 O jogo numa perspetiva psicológica

Após as abordagens de diversas naturezas (conceptual, histórica, social, educacional, prática) ao jogo apresentadas ao longo deste capítulo, o presente ponto propõe-se abordar o tema de um ponto de vista da psicologia. Aqui veremos como ele se articula com a teoria das inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem, e qual a sua importância enquanto fonte de desenvolvimento proximal.

• Articulação com a teoria das inteligências múltiplas

A ideia de que existem múltiplas e variadas dimensões na inteligência humana, que vão muito além das testadas e medidas pelos testes tradicionais de QI (os quais, perspetivando a inteligência como uma capacidade única, imutável e inata, se focam nas capacidades lógicas e linguísticas do indivíduo), levou Gardner a desenvolver a teoria das inteligências múltiplas (Richards & Rodgers, 2001).

Insurgindo-se contra a separação corpo-mente que, desde sempre, reinara e vigorara na civilização ocidental, a qual considerava as operações que envolviam o intelecto mais elevadas por oposição às realizadas com recurso ao físico, vistas como inferiores (Gardner, 1995b apud, Lima, 2008), Gardner postula que existem outros tipos igualmente importantes de inteligência, possuídos por todos os seres humanos, e que variam e diferem apenas na intensidade e forma como se combinam entre si. Para Gardner (1995b), o conceito de inteligência corresponde à

“capacidade que o indivíduo adquire, num determinado contexto cultural, de solucionar problemas genuínos ou dificuldades, criar produtos, levantar dúvidas e questionamentos” (Lima, 2008, p. 84).

Esta visão não determinista mas, pelo contrário, dinâmica, da inteligência assumida por Gardner (1995b) tem um forte impacto na educação, uma vez que atribui grande importância ao contexto sociocultural (nomeadamente através de oportunidades adequadas e trabalho específico) no desenvolvimento de uma determinada competência. De acordo com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner existem, então, oito tipos de inteligências, a saber: verbo-linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal/cinestésica; interpessoal; intrapessoal e naturalista.

Detendo-nos muito brevemente sobre cada uma delas, poderíamos descrevê-las da seguinte forma (Silver, Strong, Perini, & Soares, 2010, pp. 10-12):

- ▲ a inteligência verbo-linguística consiste na capacidade de utilizar as palavras de forma criativa (através de trocadilhos, metáforas, comparações, entre outros recursos), por forma a argumentar, persuadir, contar histórias, escrever poesia e prosa, assim como ensinar;
- ▲ a inteligência lógico-matemática, por sua vez, prende-se com a capacidade de pensar de forma racional, utilizando conceitos e questões, e testando ideias; habilidade para detetar padrões, estabelecer relações de causa-efeito entre situações, factos e objetos, conduzir experiências de forma controlada e estabelecer sequências são atributos típicos deste tipo de inteligência;
- ▲ a inteligência espacial diz respeito à capacidade de formar imagens mentais do mundo, estando intimamente ligada à percepção visual do indivíduo, e à sua aptidão para, convertendo a informação e ideias (palavras ou impressões) em imagens mentais, as apresentar através de gráficos, quadros ou imagens; sujeitos em que está muito desenvolvida pensam em termos de imagens e possuem um excelente sentido de orientação;
- ▲ a inteligência musical corresponde a uma notável sensibilidade para todos os tipos de sons não verbais (designadamente melodias), bem como ritmos dos ruídos do dia a dia; pode, de forma muito resumida e algo redutora, traduzir-se de forma simplista como um “bom ouvido para a música” (Richards & Rodgers, 2001, p. 116);

- ♣ a inteligência corporal/cinestésica engloba a coordenação motora e a aptidão para utilizar (com relativa facilidade e de maneira exímia) o corpo de variadas formas, por exemplo, para manusear objetos ou executar movimentos precisos;
- ♣ a inteligência interpessoal está relacionada com a capacidade de o indivíduo trabalhar bem com os outros (nomeadamente em grupo ou em equipa), revelando facilidade no trato e no contacto com as pessoas, e apreciando a interação;
- ♣ a inteligência intrapessoal compreende a capacidade de o indivíduo se conhecer íntima e profundamente, utilizando esse conhecimento para tirar partido das suas especificidades e potencialidades individuais;
- ♣ a inteligência naturalista consiste na capacidade de compreender e organizar os padrões do mundo natural (nomeadamente através da classificação e categorização de objetos naturais e seres vivos), encontrando-se os indivíduos em que ela é dominante em “superior sintonia” com a natureza (Silver, Strong, Perini, & Soares, 2010, p. 12).

Existe uma enorme variedade de atividades lúdicas a que o professor pode recorrer na sua prática pedagógica, por forma a desenvolver cada uma das inteligências preconizadas por Gardner. Aliás, mercê da sua riqueza e abrangência enquanto recurso pedagógico, não raras vezes podemos verificar que um mesmo jogo (ou atividade lúdica) atua em diversas áreas, potenciando o desenvolvimento, não de uma, mas de várias destas inteligências.

Apresento, seguidamente, alguns dos exemplos que, à luz da minha prática pedagógica como docente de Inglês (e tendo em conta a faixa etária objeto de estudo deste trabalho), me pareceram mais adequados e ilustrativos desta realidade (retirados do Quadro 01 [Lima, 2008, pp. 90-91]).

Exemplos de atividades lúdicas, no contexto da aula de Inglês no 1.º CEB, que desenvolvem:

- ♣ a inteligência verbo-linguística: rimas, trava-línguas, adivinhas e canções;
- ♣ a inteligência lógico-matemática: bingos, jogos de memória, jogos de tabuleiro e jogos de cartas;
- ♣ a inteligência espacial: jogos de memória e exercícios de diferenças ou representações gráficas, como desenhos e pinturas;
- ♣ a inteligência musical : canções, rimas e atividades rítmicas;

- ▲ a inteligência corporal/cinestésica: imitações, dramatizações ou jogos de mímica;
- ▲ as inteligências pessoais – interpessoal e intrapessoal: jogos de papéis (“role plays”), dramatizações, jogos competitivos (atrás designados por “jogos de regras”, que ocuparam um lugar de destaque na minha PES) e jogos de inibição (“jogo da estátua”, por exemplo);
- ▲ a inteligência naturalista: coleções de produtos naturais, identificação dos sons produzidos pelos animais, imitação de animais ou atividades de pesquisa sobre um tema neste âmbito.

Como nos diz Lima (2008, p. 91), o jogo pode, assim, constituir-se como uma “janela de oportunidades para o desenvolvimento das várias inteligências, [colaborando com] outras atividades para que as instituições [educativas] alcancem as suas finalidades”.

• Articulação com os estilos de aprendizagem

Um outro aspeto que confirma o carácter universal e globalizante dos jogos enquanto recurso pedagógico está relacionado com os estilos de aprendizagem. A ideia de que cada aluno possui uma forma preferencial de receber, interpretar e processar a informação é, nos dias de hoje, consensual e aceite por todos (Sugar & Sugar, 2002).

Os jogos pedagógicos são, neste contexto, um meio fundamental para o professor conseguir que a sua mensagem chegue ao maior número de destinatários (alunos) possível, sobretudo em turmas cada vez maiores, onde a heterogeneidade tende a estar cada vez mais presente. Os dias de “tamanho único”⁷ já passaram e, atualmente, numa altura em que a relevância da motivação na aprendizagem se encontra amplamente demonstrada, cabe ao professor encontrar estratégias, recursos e atividades que sejam apelativos e relevantes para o maior número possível de alunos, e que contribuam para a sua aprendizagem e desenvolvimento global.

Existem, conforme nos dizem Scrivener (1998) e Sugar & Sugar (2002), três tipos de estilos de aprendizagem, a saber:

⁷ No original, “one-size-fits-all”.

- ▲ o visual, em que o sujeito necessita de visualizar a informação, conceitos e elementos que lhe são apresentados, reagindo melhor a estímulos visuais, nomeadamente imagens, vídeos, posters, “flashcards”/“word cards” ou fichas de trabalho;
- ▲ o auditivo, que se caracteriza pela oralidade e formas onde esta está presente, como canções, histórias, sons, debates/discussões de ideias, instruções orais ou situações de questionamento oral;
- ▲ o cinestésico, no qual se verifica, para além do gosto pela interação (passível de ser encontrada, por exemplo, nos jogos competitivos), a necessidade de tocar e sentir o que se está a aprender, pelo que materiais tangíveis e jogos que envolvam movimento físico se revelam os mais adequados.

• O jogo enquanto fonte de desenvolvimento proximal

Por fim, para terminar este olhar que a psicologia nos oferece sobre o jogo, gostaria de abordar a perspetiva que nos foi, a este respeito, dada por Vygotsky – a do jogo enquanto fonte de desenvolvimento proximal. O autor, cuja contribuição podemos situar no âmbito do construtivismo social, atribuía, conforme anteriormente referido neste capítulo, grande importância aos processos de interação na sala de aula, pois perspetivava a aprendizagem como um processo dinâmico e em constante atualização.

Assim, Vygotsky (1991, apud Lima, 2008, p. 118) elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a qual corresponde à “distância entre o patamar de desenvolvimento real” do sujeito (capacidade de este resolver, de forma completamente independente e sem qualquer apoio, um problema) e o seu “nível de desenvolvimento potencial”, assinalado pela sua necessidade de ajuda, colaboração ou orientação de um adulto ou companheiro mais capaz na resolução de um determinado problema (Vygotsky, 1991 apud Lima, 2008, p. 118).

Ora é precisamente nesta zona (zona de desenvolvimento potencial) que se situa a aprendizagem, visto que, até esta estar consolidada, o aluno necessita de apoio e supervisão do professor (ou de colegas mais competentes) mas, uma vez estabilizada, passa a considerar-se “real” para aquele indivíduo (zona de desenvolvimento real), deslocando-se a zona de desenvolvimento potencial do aluno mais um pouco.

Podemos, então, concluir, que a natureza interativa da aprendizagem (considerando quer os pares do sujeito, quer o professor) age como um motor de

propulsão, dando origem a sucessivas (e em constante evolução) zonas de desenvolvimento real, zonas de desenvolvimento potencial e zonas de desenvolvimento proximal, quase como se de um jogo de cadeiras se tratasse.

Lima (2008, p. 119), baseando-se em Vygotsky (1991), refere que os jogos são “fontes de desenvolvimento proximal, pois a criança, quando joga ou brinca, demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real”. Por outro lado, prossegue Lima (2008, p. 119), o professor tem a possibilidade de desenvolver, através dos jogos, “conhecimentos, habilidades, funções e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação na criança”.

Na visão de Vygotsky (1991, apud Lima), é através da atividade lúdica que a criança “aprende a [planear], executar propostas e ser persistente nas suas ações, superando obstáculos e alcançando [os] seus objetivos, [o que se refletirá] no desenvolvimento da sua personalidade e na sua capacidade de conduzir a própria vida” (Lima, 2008, p. 119). A importância do jogo no processo de socialização da criança é, ainda, sublinhada pelo mesmo autor, quando afirma que é no (e pelo) jogo, também, que a criança é encorajada a “dominar a sua vontade, controlar e submeter [os] seus impulsos e desejos aos interesses do grupo e da preservação das atividades lúdicas” (Lima, 2008, pp. 119-120). As regras assumem, neste contexto, um papel extremamente estruturante na formação da moralidade, pois “[exigem] da criança o autocontrol[o] e o autodomínio, [fazendo-a] renuncia[r] a uma série de impulsos imediatos, subordinando-se à regra, mesmo implícita, para atingir o clímax na atividade” (Lima, 2008, p. 120).

Após a fundamentação teórica das principais opções tomadas nesta PES (designadamente a nível de metodologia, técnicas, estratégias e atividades) iniciada no capítulo II e agora aqui concluída com a apresentação do tema escolhido, o capítulo seguinte pretende dar conta de como foi feita a transição da teoria para a prática.

Capítulo IV – Desenvolvimento da unidade didática

*Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei,
envolve-me e eu aprenderei.*
(Provérbio chinês, s.d.)

Pretende-se, por meio deste capítulo, proceder a uma análise da importância da motivação e das escolhas do professor (nomeadamente em termos de estratégias, atividades e recursos utilizados) no contexto do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, à luz das especificidades dos “young learners”.

A apresentação e descrição sumária das atividades realizadas no decurso da PES – seguidas de uma reflexão crítica e de algumas conclusões retiradas desta experiência – que aqui se encontram visam, também, permitir uma compreensão mais aprofundada da forma como foi feita a articulação entre a teoria e a prática, bem como dos resultados obtidos.

4.1 O trabalho com “young learners”: a importância da motivação e das escolhas do professor

As escolhas do professor relativamente às estratégias, técnicas, atividades e recursos a utilizar em aula estão fortemente dependentes do grupo-alvo a que se destinam. Assim, e uma vez que o grupo com que trabalhei se enquadra na definição de “young learners”, importa conhecer e atentar nas suas características específicas.

• A realidade dos “young learners”

Quando falamos do desenvolvimento das crianças, não podemos pretender que exista uma *tabela de equivalências*, onde constem as diferentes idades e fases/estádios de desenvolvimento, acompanhados das respetivas aquisições (sejam estas de ordem cognitiva, sejam de ordem social). Verifica-se, pelo contrário, uma enorme proeminência dos aspetos individuais de cada sujeito, entre os quais se incluem as suas aptidões e características próprias (personalidade, gostos, interesses, entre outros), mas também as suas experiências anteriores e o meio em que se encontra.

Deste modo, cabe ao professor, partindo do que seria “expectável” para cada idade, perceber em que degrau da escada do desenvolvimento cada um dos seus alunos se encontra, por forma a adotar as práticas pedagógicas adequadas (Scott & Ytreberg, 1990).

Não obstante o caráter único e particular de cada sujeito, existem algumas características que são comuns a esta faixa etária, designadamente, e conforme sustentam Read (2007) e Scott & Ytreberg (1990):

- ▲ a importância da experimentação/aspecto prático (“hands-on”) em qualquer experiência de aprendizagem;
- ▲ a preferência por elementos concretos por oposição a elementos abstratos na aquisição de conceitos;
- ▲ a necessidade de estabelecer “pontes” e ligações entre os temas em estudo e a realidade própria (e conhecida) da criança, bem como fazê-la perceber claramente um propósito/finalidade nas aprendizagens e atividades propostas, cujo grau de dificuldade deve ser progressivo;
- ▲ a importância da segurança, estabilidade e previsibilidade no processo de ensino-aprendizagem e, neste âmbito, o papel das regras e rotinas;
- ▲ a relevância dos aspetos afetivos na (e para a) aprendizagem;
- ▲ a existência de períodos de atenção e concentração curtos, e imperiosidade da manutenção/renovação constante do interesse na tarefa através de estímulos variados, por forma a evitar a dispersão da atenção;
- ▲ a importância dos pares e da interação;
- ▲ a presença de um apurado sentido de igualdade e justiça, onde a comparação com os pares assume particular relevância.

• A motivação e o papel do professor

A motivação, geralmente entendida como um impulso interno que leva à ação, algo que faz com que o sujeito passe da intenção à ação, assume particular relevância no contexto da aprendizagem, porquanto pode levar os alunos a atingirem os objetivos traçados e contribuir para os ajudar na superação de eventuais dificuldades com que se deparem.

De uma maneira geral, os professores tendem a considerar determinadas posturas, atitudes e manifestações dos seus alunos como evidências de um comportamento motivado, tais como a participação ativa, frequente e voluntária nas

aulas, ou a manifestação de interesse e curiosidade pelos temas em estudo (Lightbown & Spada, 2013).

Se, no caso das razões individuais dos alunos para o estudo de uma língua estrangeira e nas atitudes de cada um para com esta e os seus falantes (fatores altamente relevantes na aprendizagem de línguas), a esfera de influência do professor é limitada, o mesmo já não se aplica aos comportamentos acima elencados ou às razões na sua origem, que se inserem no campo da responsabilidade do professor e onde este pode (e deve) exercer a sua influência.

A este respeito, segundo Lightbown & Spada (2013), existem alguns fatores que devem ser tidos em conta pelo docente, por forma a utilizar a motivação como um aliado no processo de ensino-aprendizagem, aumentando o nível de envolvimento dos alunos, a saber:

- ▲ o discurso do professor, que deve ser capaz de despertar a curiosidade e atenção dos alunos, promovendo a sua autonomia e tornando claros as finalidades e os propósitos das atividades a realizar;
- ▲ a estrutura de participação/organização (individual, a pares ou em grupos);
- ▲ a conceção/esquematisação das atividades (se se trata de uma competição de natureza individual ou em equipas, o nível de desafio intelectual associado e o produto tangível e concreto resultante da tarefa em curso);
- ▲ a promoção de um olhar retrospectivo/avaliação positivos, mediante a facultação de “feedback” construtivo, o reconhecimento do trabalho/esforço empreendidos, e um trabalho de correção orientado e feito de forma bidirecional – conjuntamente com os alunos.

No caso específico dos “young learners”, parecem-me ainda particularmente relevantes os seguintes fatores motivacionais de natureza interna:

- ▲ o interesse e grau de satisfação na realização da atividade/tarefa;
- ▲ a sua relevância prática para a criança, quer em termos de utilidade, quer de grau de familiaridade/proximidade com o conceito/tema em estudo;
- ▲ o autoconceito e crenças pessoais de sucesso e insucesso;
- ▲ os estados afetivos e emocionais do sujeito (confiança, ansiedade, medo, entre outros).

Relativamente aos fatores de natureza externa, destacaria:

- ▲ a relação existente entre a criança e os outros significativos (pais, professores e pares), e as expectativas destes a seu respeito;
- ▲ a natureza das interações com os outros significativos (âmbito no qual se enquadram o tipo e quantidade de “feedback” recebido, e o reconhecimento/elogios e eventuais sanções ou castigos);
- ▲ o ambiente de aprendizagem (quanto ao conforto, recursos disponíveis, horário das aulas, e dimensão e características do grupo/turma em que se encontra inserido/a).

No âmbito da motivação no contexto da aprendizagem, creio ser bastante relevante e adequada a versão da teoria da atribuição⁸ proposta por Bernard Weiner (1979, 1980, 1986 apud Williams & Burden, 1997), autor que se dedicou ao estudo das razões às quais os sujeitos atribuem os seus sucessos e insucessos, nomeadamente em termos académicos.

Partindo do pressuposto de Fritz Heider (1944, 1958 apud Williams & Burden, 1997), um dos autores da teoria da atribuição, de que, mais determinante para o comportamento do indivíduo do que os acontecimentos em si, é a forma como este os percebe e explica, poderemos facilmente transpor esta ideia para o ensino/aprendizagem, e constatar a relevância, para aprendizagens atuais e futuras, das leituras e interpretações dos alunos acerca dos seus desempenhos.

Conforme ilustrado pela figura 4, Weiner defende que os sujeitos tendem, de uma maneira geral, a atribuir os seus sucessos e insucessos a quatro fatores essenciais: capacidade individual, esforço, sorte/acaso e dificuldade inerente à tarefa ou situação. Posteriormente, o autor acrescentaria, a par das duas dimensões iniciais e que constam da figura apresentada (*locus* de causalidade e estabilidade), uma terceira – de controlabilidade –, a qual diz respeito ao grau de controlo do sujeito sobre os próprios fatores, isto é, os que dependem de si e os que se encontram fora da sua alçada.

⁸ A propósito de teoria da atribuição, consultar *Psychology for Language Teachers* (Williams & Burden, 1997, pp. 104-110).

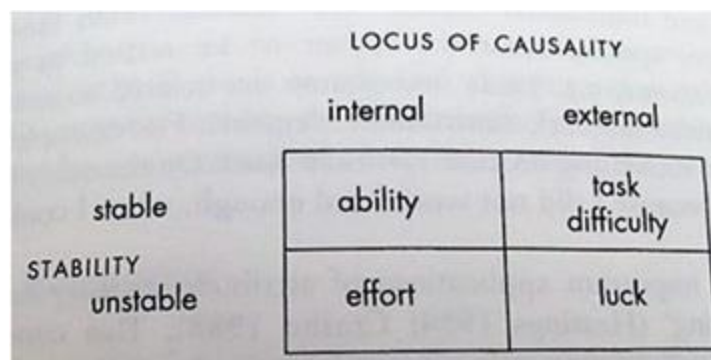


Figura 4 – Elementos principais da atribuição, segundo Weiner.
 Fonte: Williams & Burden (1997)

Tal como afirmam Williams & Burden (1997), a combinação de fatores/elementos atributivos e dimensões difere, perante situações e atividades particulares, consideravelmente entre os indivíduos, conduzindo a resultados igualmente diversos.

Deste modo, a fim de podermos, enquanto docentes, aproximar os resultados efetivamente obtidos junto dos nossos alunos aos pretendidos e previamente traçados, há que trabalhar no sentido de que estes internalizem o peso e importância da sua ação nos resultados da própria aprendizagem. Devem, então, ser estimulados no sentido de valorizarem mais o papel que o esforço e o trabalho aí assumem (fatores internos e instáveis, dependentes de cada um e passíveis de ajustamento), por oposição a fatores externos e aos quais são, essencialmente, alheios (sorte/ acaso e dificuldade da tarefa).

Por outro lado importa, ainda, consciencializá-los de que, mesmo alguns dos fatores considerados estáveis são, contudo, passíveis de serem, pela ação e intervenção do sujeito, alterados (exemplo da dificuldade/complexidade da tarefa ou da falta de capacidade, as quais podem ser minimizadas através de estudo e preparação prévios da sua parte).

É neste contexto que o papel desempenhado pelo docente assume uma relevância ainda maior, revestindo-se, no processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno de grande importância e ocupando um lugar central. Tal como foi referido no início desta secção, o elemento afetivo encontra-se, nesta faixa etária, extremamente presente em todos os níveis da vida da criança, funcionando como um pilar, e a educação não é exceção.

Read (2007, p. 11) faz referência a um estudo conduzido em Espanha, envolvendo crianças com idades entre os 6 e os 11 anos que, questionadas acerca do que era para si um ensino de qualidade indicaram, sistematicamente, aspetos

associados à relação professor-aluno (e não competências técnicas), designadamente: justiça, paciência, carinho, afetividade, simpatia, boa-disposição, capacidades humanizantes (de escuta, de apoio), rigor, disciplina e calma.

A estes atributos – que funcionam como uma “âncora” que sustenta a relação pedagógica sobre a qual assenta todo o processo de ensino-aprendizagem – e na sequência de tudo o que atrás foi dito, gostaria de acrescentar mais alguns que, a título de experiência pessoal, me são muito caros:

- ▲ a liderança pelo exemplo, servindo o professor de primeiro modelo para os comportamentos que pretende implementar na sala de aula;
- ▲ a disponibilização de “feedback” regular e construtivo aos alunos acerca do seu trabalho;
- ▲ o exercício de uma liderança democrática, permitindo e oferecendo aos alunos escolhas respeitantes à sua aprendizagem;
- ▲ a consistência no comportamento;
- ▲ a igualdade de tratamento, sem demonstrar preferências de qualquer tipo;
- ▲ uma boa memória, capaz de assegurar o cumprimento das promessas feitas.

Intimamente ligadas a estas qualidades do bom professor, e visando igualmente agir como propulsoras da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, temos as características de um ensino eficaz que, segundo Williams & Burden (1997), incluem:

- ▲ a clareza na apresentação e nos objetivos a atingir pelos alunos;
- ▲ o entusiasmo e dinamismo por parte do docente;
- ▲ o recurso a atividades e materiais de ensino diversificados, apelativos e motivantes;
- ▲ o interesse/apreço pelas ideias dos alunos e encorajamento do seu contributo (nomeadamente sob a forma de soluções apresentadas);
- ▲ a ausência de crítica aos discentes e/ou sentimento de intimidação face ao professor;
- ▲ o apoio aos alunos na forma de orientação das suas respostas (e não mera disponibilização da alternativa correta);
- ▲ a criação de um ambiente descontraído e agradável na sala de aula;
- ▲ a existência de regras de funcionamento, direitos e deveres na sala que sejam claros e estejam interiorizados e compreendidos pelos alunos;

- ▲ o apoio constante a todos os alunos, encorajando aqueles com maiores dificuldades a ultrapassarem-nas, e os restantes a alcançarem (e superarem) as suas maiores expetativas.

• Atividades e recursos que se adequam a esta faixa etária

De uma maneira geral, e em face de tudo o que já foi dito acerca dos “young learners”, constatamos que as crianças evidenciam uma necessidade maior de motivação “imediate”, quer através do professor, quer dos materiais pedagógicos por ele utilizados (Ur, 1991, p. 288). Neste sentido, importa que o docente privilegie, nas suas práticas e estratégias adotadas, o reforço da motivação intrínseca (interesse e gosto em realizar a própria tarefa ou atividade), por oposição à motivação extrínseca, assente em elementos de motivação externos (prémios ou recompensas). Estes, para além de se revelarem, a médio prazo, difíceis de sustentar e assegurar pelo professor, vêm o seu efeito dissipar-se à medida que o tempo (e o fator novidade) se esgota.

Ur (1991) faz referência a algumas das principais fontes de interesse e prazer para as crianças em sala de aula (imagens, histórias e jogos), que vão, concomitantemente, ao encontro dos três estilos de aprendizagem a que fiz alusão no Capítulo III (visual, auditivo e cinestésico).

No caso das imagens, estas vão ao encontro da necessidade de estímulos visuais, tão marcante nas crianças que, ao contrário do que sucede com outros tipos de estímulos (nomeadamente auditivos ou cinestésicos), revelam maior dificuldade em tolerar a falta de elementos desta natureza, distraíndo-se e enveredando por outros “caminhos” (distrações) na sala de aula. As imagens utilizadas devem ser claras, apelativas, coloridas e ter um tamanho adequado, permitindo a todos os alunos visualizá-las e discernir os elementos relevantes que as constituem.

As suas possibilidades de utilização em sala de aula são múltiplas, estendendo-se desde a descrição à interpretação, passando pelo ditado e a comparação (Ur (1991)). Note-se que, não tendo, necessariamente, de tratar-se de imagens estáticas, os vídeos – filmes, desenhos animados, videoclipes – constituem, igualmente, um recurso valioso ao alcance do professor (muito em razão do seu carácter apelativo e motivador para os alunos), e de que este não deve, de todo, prescindir.

Relativamente às histórias, estas assumem-se como um veículo simultaneamente simples (mas extremamente rico) de contacto com /aquisição de

uma língua, nomeadamente uma língua estrangeira, como é o caso do inglês. Para além da vertente natural de utilização da língua que aí encontramos, a própria construção e estrutura (com o recurso frequente a repetições e estruturas/expressões similares), a par da sua natureza apelativa, prazerosa, motivante e, muitas vezes, moralizadora⁹, tornam-nas um recurso muito apreciado e bastante eficaz no contexto da aula de Inglês.

Ur (2012) completa esta ideia afirmando, inclusivamente, que, mesmo quando a história (tradicional) já é do seu conhecimento, as crianças retirarão prazer da experiência de a escutar/ler num outro idioma, apercebendo-se das semelhanças e diferenças, e estabelecendo comparações.

Este recurso pode ver a sua componente maioritariamente auditiva (no caso dos “young learners” dos níveis mais elementares, em que a leitura pelos alunos ainda não é uma prática) enriquecida com a estimulação visual, através da utilização de álbuns narrativos. Aqui, a história – mais do que apenas reforçada e suportada – é contada pelas próprias imagens, o que potencia o desenvolvimento da literacia visual nos alunos.

Outro aspeto que se reveste, neste contexto, de particular importância, é a forma como a história é narrada. Cabe ao professor (o narrador) potenciar a interação com os alunos (os ouvintes), fazendo uso de imagens e/ou “realia” (objetos do mundo real), bem como recorrendo a alternâncias de ritmo e tom de voz, a entoações diferenciadas, e a expressões faciais e de movimento (suas ou dos alunos) para dinamizar a narrativa e pontuá-la de vida e interesse para estes.

Os jogos preenchem, conforme expliquei detalhadamente no Capítulo III, a necessidade que as crianças têm de movimento, atividade e diversão, apelando aos três tipos de estilos de aprendizagem em simultâneo. Constituem-se como um “palco” em que a aprendizagem (a nível mais restrito de conteúdos) e o desenvolvimento pleno e integral da criança (nomeadamente em termos da vida em sociedade/grupo) se apresentam, atuando conjuntamente e interagindo entre si. Dependendo da(s) competência(s) que se pretenda(m), através deles, aperfeiçoar, ou do(s) conteúdo(s)/tema(s) neles presente(s), podem revelar-se uma ferramenta pedagógica de extrema utilidade, eficácia e valor para o docente.

Por fim, e porque se trata de “young learners”, não poderia deixar de referir as potencialidades que atividades como as canções, “chants” e rimas encerram em si e trazem para a sala de aula. As crianças gostam de *brincar* com a língua, primeiramente dela se apropriando e fazendo sua, à sua maneira, para depois se

⁹ Particularmente evidente no caso das histórias tradicionais e contos de fadas.

preocuparem com a correção e os aspetos formais subjacentes. Não é, por esta razão, raro, presenciarmos uma criança de tenra idade trauteando destemidamente uma canção numa qualquer língua estrangeira desconhecida, sem se preocupar minimamente com o que está a dizer ou, sequer, se está a dizer o que, efetivamente, está na letra da canção.

Contrariamente ao que sucede com as histórias (em que algum grau de compreensão é requerido para que o ouvinte/leitor delas possa retirar prazer), Ur (2012) diz-nos que, no caso das canções, tal não se verifica (daí o exemplo pessoal que acima apresentei). O professor pode, contudo, utilizá-las para introduzir e reforçar conteúdos que, pretende, sejam apreendidos pelos alunos (designadamente de âmbito lexical), aproveitando as magníficas potencialidades que encerram ao nível da memorização e associação de palavras (significantes) a conceitos (significados).

Outra mais-valia deste tipo de atividades consiste no treino e aperfeiçoamento da pronúncia (tão importante nas idades mais jovens ou nos anos iniciais de contacto com uma língua) que permitem, uma vez que é nesta fase que se criam hábitos e vícios (sobretudo ao nível da oralidade), que podem ser difíceis de modificar e corrigir no futuro.

4.2 Descrição sumária das aulas e reflexão crítica acerca das mesmas

• Aula n.º 1 – 04 de outubro de 2016

Iniciei a aula procedendo a uma (re)apresentação minha aos alunos, uma vez que já nos conhecíamos do ano letivo anterior, em que, no período compreendido entre março e junho de 2016, tive oportunidade de acompanhar e observar a turma durante as aulas de Inglês. Pedi-lhes, igualmente, que me relembrassem os seus nomes, o que foi feito através de questionamento individual, utilizando a expressão “What’s your name?”, sendo-lhes solicitado que respondessem fazendo uso de uma de duas opções à sua escolha (“My name is ...”, ou “I’m ...”), o que fizeram prontamente e, na generalidade, de forma correta.

Aproveitando as palavras introdutórias previamente proferidas pelo docente de Inglês da turma – professor João Branco – passei, em seguida, a explicar aos alunos, de forma breve e muito resumida, o que iríamos trabalhar em conjunto ao longo do ciclo de treze aulas (incluindo o teste escrito final) que então se iniciava, bem como a forma como esse trabalho iria ser desenvolvido. Dei-lhes, também, a conhecer as regras de funcionamento das nossas aulas, sublinhando a importância

do seu cumprimento para que estas decorressem da melhor forma, as atividades previstas fossem realizadas e os objetivos estipulados alcançados.

Seguidamente, passei à apresentação e explicação das rotinas que delas fariam parte, demonstrando-as uma a uma e familiarizando a turma com os materiais a elas associados (nomeadamente o “Weather Clock”, bastante apreciado pelos alunos e representado na figura 5). Nas referidas rotinas, incluíam-se:

- ▲ a canção inicial, “Good afternoon song”;
- ▲ a escrita, feita por mim no quadro, do número da lição, data e “weather report”, para os alunos copiarem para os seus cadernos;
- ▲ a “Weather Song”, precedendo o “acertar” do “Weather Clock” e a escrita do respetivo relatório do estado do tempo.



Figura 5 – “Weather Clock”.

A propósito da informação escrita no quadro (e uma vez que a revisão do alfabeto fazia parte dos objetivos da aula), aproveitei para praticar a soletração de palavras em inglês, tendo-me dado conta de que o conteúdo atrás referido não se encontrava, ainda, bem consolidado, e que requereria mais prática.

Relativamente à cópia, por parte dos alunos, dos elementos atrás descritos (número da lição, data e “weather report”) para os respetivos cadernos, apercebi-me, quando lhes solicitei que o fizessem, de que tal não seria viável para o restante bloco de aulas. Tendo observado que o faziam muito lentamente, com alguns erros/omissões e, no caso de alguns elementos da turma, simplesmente não tentavam (muitos não abrindo sequer o caderno), concluí que não se justificava o investimento de tempo de aula na tarefa.

Nesta etapa inicial da aula, as dificuldades que senti prenderam-se com o pouco espaço disponível na sala para me movimentar e sentar, para além de esta se encontrar demasiado quente, por ter sido necessário fechar as janelas existentes para que os alunos conseguissem ver bem o quadro.

No que concerne aos alunos, fui procurando, aos poucos e à medida que se proporcionava nestes momentos introdutórios da aula, ir-lhes explicando – e contextualizando – a utilização de expressões de saudação corriqueiras (“How are you today?”; “I’m fine, thank you. And you?”) com as quais não estavam familiarizados, e que fariam, de então em diante, parte das nossas rotinas.

O primeiro objetivo da aula – a revisão dos números de 1 a 10 – foi posto em prática (primeiramente e para introduzir o momento que se seguiria, “Numbers in the air”) através de uma breve contagem progressiva em conjunto com os alunos, que revelaram um muito bom conhecimento e domínio geral do tópico.

Em seguida, foi-lhes proposto que adivinhassem, observando o desenho feito no ar pela professora com o seu “lápiz-dedo” invisível, qual o número (entre 1 e 10) representado em cada vez. À medida que as representações numéricas se iam sucedendo (por forma a rever o maior número de algarismos possível), o grau de dificuldade associado ia, progressivamente, sendo incrementado, através do aumento da velocidade no desenho e ausência de repetição em caso de dúvida dos alunos. Estes aderiram ao desafio proposto e responderam com entusiasmo e sucesso ao que lhes era pedido.

Na sequência da continuação do reforço do tema, os alunos fizeram um breve jogo intitulado “Show me (two) fingers!”, no qual tinham, após a indicação dada pela professora, de mostrar-lhe o número acertado de dedos da mão no mais curto espaço de tempo. Este exercício, com a marca do método “Total Physical Response”¹⁰ (TPR), por mim exemplificado e rapidamente replicado pelos alunos, possibilitou-lhes algum movimento e descarga de energia que lhes são tão caros.

Foi, depois, feita nova contagem em conjunto, sendo então introduzida a contagem regressiva (por forma a preparar a turma para o momento seguinte), e utilizados diferentes tons de voz e ritmos para dinamizar a atividade.

O momento que se seguiu, trazendo mais movimento e ação para a sala de aula, foi bastante apreciado pelos alunos (sobretudo o “grito” final, por si replicado até à exaustão) que, embora não conhecendo a canção (“Ten Little Indians”), depressa a aprenderam e executaram na perfeição, acompanhando-a com os gestos demonstrados pela professora.

Apesar de as condições sonoras não serem as melhores – estando o som demasiadamente baixo por as colunas da sala se encontrarem parcialmente avariadas – a atividade decorreu de forma muito satisfatória, sendo de salientar a

¹⁰ Método de ensino de línguas desenvolvido por James Asher, que se baseia na articulação entre palavras e ações, por meio de instruções que requerem movimento. A este propósito consultar: *Approaches and Methods in Language Teaching* (Richards & Rodgers, 2001, pp. 73-80).

facilidade demonstrada pelos alunos em aprender algo novo, uma canção, bem como o prazer manifestado em acompanhá-la com os gestos adequados (contagem pelos dedos).

A atividade seguinte (e que viria a ser a última da aula) foi o jogo “Higher or Lower?”, em que os alunos eram chamados a adivinhar o número que se seguiria, estabelecendo entre este e o número que tinham perante si uma relação de grandeza (*maior* ou *menor* que). Tive o cuidado de exemplificar uma ronda bem-sucedida, tendo os alunos compreendido o funcionamento do jogo, e demonstrado ter entendido e interiorizado os significados dos dois termos em utilização (“higher” e “lower”), usando-os corretamente.

Em resultado da explicação exaustiva e pormenorizada das regras do jogo aos alunos feita antes do seu início, bem como devido à aula de Expressão Físico-Motora¹¹ que se seguia, este exercício acabou por não ser terminado (uma sequência completa de palpites acertados).

Por forma a não comprometer o tempo de aula nem os conteúdos e atividades previstos, combinei com a professora generalista e com o professor João Branco que a aula de terça-feira passaria, de então em diante, a iniciar-se cinco minutos mais cedo.

Considero que a aula correu bastante bem, tendo os alunos revelado, no geral, muito entusiasmo, e alguns chegaram a partilhar comigo, no final, que a haviam apreciado bastante, questionando-me acerca do que a próxima lhes reservaria.

Houve, no entanto, determinados momentos da aula em que foram evidentes dificuldades de concentração por parte de alguns alunos, que passaram grande parte do tempo a escrever/desenhar no caderno, tendo sido a minha estratégia chamar a sua atenção de modo a reentrarem na tarefa em curso.

De referir que os exercícios relativos ao outro tópico previsto para esta aula – o alfabeto –, designadamente o trabalho de revisão com recurso ao “Alphabet poster”, a “ABC Song” e a prática de soletração de palavras que se seguiriam transitaram, por limitações de tempo e em razão da sua relevância para atividades futuras, para a aula seguinte.

¹¹ Atividade que decorria num ponto distante da escola, obrigando os alunos a deslocarem-se para lá com alguma antecedência, visto que não havia intervalo a separar as duas aulas.

• **Aula n.º 2 – 07 de outubro de 2016**

A aula principiou com as rotinas iniciais descritas na lição anterior, tendo sido mostrados aos alunos os cartões/“fichas de aula” autocolantes (cujo exemplo se encontra incluído na figura 6), e explicado que, no início de cada aula, receberiam um, que deveriam colar no caderno, por forma a otimizar e rentabilizar ao máximo o tempo da mesma. Toda esta informação, a par do “weather report” (impossível de antecipar, não constando, por essa razão, dos cartões), continuaria a ser concomitantemente escrita pela docente no quadro, para ser depois lida em voz alta com os alunos, após receberem a respetiva “ficha de aula”.

| |
|---|
| Friday, 11 th October, 2016 |
| 7 th lesson |
| Summary: |
| Oral practice of “Numbers 1-10” and the “Alphabet”. |
| Playing the “Find the treasure” game. |

Figura 6 – Exemplo de cartão/“ficha de aula” entregue aos alunos.

Este procedimento visava, ao mesmo tempo, evitar que se verificasse, durante o período de duração do estágio, qualquer rutura ou interferência nas rotinas que a turma tinha estabelecido com o professor da disciplina, nomeadamente a escrita da data, número da lição e sumário nos cadernos.

Uma vez que a organização prévia da sala com vista à realização do jogo “Find the Treasure” em equipas implicara que eu procedesse ao afastamento das mesas e cadeiras, encontrando-se os alunos, nesse momento, dispostos no espaço central da sala, sentados no chão, estes cartões não lhes foram de imediato entregues. Informei--os de que tal seria feito apenas na aula seguinte, em que cada aluno estaria no seu lugar habitual, com todo o material (incluindo o caderno) à disposição.

Procedi à revisão dos números 1-10 trabalhados na aula precedente, através de contagem – progressiva e regressiva – em coro, com ritmos e entoações diversos, e da interpretação da canção “Ten Little Indians” (acompanhada pelos

respetivos gestos), que os alunos demonstraram já conhecer de cor. A utilização de uma coluna portátil trazida por mim permitiu melhorar substancialmente as condições acústicas durante a atividade.

Seguidamente, foi recuperado o jogo “Higher or Lower?” introduzido na lição anterior, para dar aos alunos oportunidade de, por um lado, dele desfrutarem mais um pouco e, por outro, o completarem com sucesso, adquirindo desta forma confiança em si e nas suas capacidades para realizarem as atividades que se seguiriam.

A par do elemento confiança que procurei incutir nos alunos, outra das minhas preocupações foi, precisamente, a de que houvesse um encadeamento e lógica nas atividades (que deveriam assumir-se como etapas de um percurso maior e contribuir para um determinado fim), bem como progressividade a nível do seu grau de dificuldade e complexidade, o que ficou patente na escolha dos exercícios em que os números 1-10 foram trabalhados.

Seguiu-se a revisão do alfabeto com recurso ao “Alphabet poster”, sendo o mesmo dito pausadamente e em conjunto pela professora e os alunos, enquanto esta apontava para cada uma das letras, insistindo naquelas que, habitualmente, maiores dificuldades lhes colocam¹², ou em que se verificasse necessidade de correção (quer em termos de reconhecimento da própria letra, quer da pronúncia do nome da mesma em inglês). A este propósito, de referir que as letras em cuja identificação os alunos revelaram maiores dificuldades, foram: A, E, I, K e Q.

Após este momento, foi cantada a “ABC Song” e, posteriormente, levado a cabo um exercício de soletração de palavras retiradas, ao acaso, do referido poster. Neste exercício intervinham, para além da professora, dois alunos. Um, responsável pela escolha, fortuita, da palavra a soletrar, encontrava-se posicionado de costas para o poster, cabendo-lhe dizer “Stop” após alguns instantes, no momento que achasse conveniente, enquanto a professora ia, com o dedo indicador, percorrendo aleatoriamente as palavras no poster, até lhe ser solicitado que parasse. O outro, indicado pela docente, ficaria encarregue de soletrar a palavra determinada. Foram realizadas três rondas da atividade, tendo sido soletradas as três seguintes palavras do poster: “bed”, “glass” e “orange”.

O jogo “Find the Treasure”, permitindo a aplicação, em contexto, dos conteúdos trabalhados e a utilização dos mesmos para prosseguir uma finalidade prática¹³, foi a atividade que se seguiu, sob a forma de uma competição de equipas, em que existiam dois pares em confronto (equipa 1 vs. 2, e equipa 3 vs. 4),

¹² Casos do G, J, K, Q, U, W e Y.

¹³ Conforme defendido pela metodologia CLT por mim adotada.

posicionados em lados opostos da sala. Previamente ao início do jogo ocorreu o processo de formação de equipas (de total responsabilidade da professora) e seu posicionamento na sala, bem como a explicação detalhada, aos alunos, dos papéis de cada um (jogadores e capitão de equipa), e das regras e modo de funcionamento do jogo.

Relativamente ao desempenho dos alunos nesta atividade, foi-me possível observar alguns aspetos bastante relevantes, porque reveladores das suas características e, logo, indicativos das questões que requeriam maior atenção e trabalho imediatos, designadamente:

- ▲ grande competitividade entre os alunos (caraterística típica dos alunos desta faixa etária), particularmente evidente no caso de uma das equipas, cujos elementos evidenciaram manifesto “mau perder” mostrando-se, ainda, no decorrer de todo o jogo, excessivamente preocupados com a equipa adversária, ao invés de procurarem melhorar o seu desempenho;
- ▲ muito ruído e agitação, aproveitados por alguns alunos para se dedicarem a outras atividades que não as decorrentes do jogo em curso, acompanhados de desorganização em alguns momentos e dificuldade, por parte dos alunos, de manter o silêncio nos períodos de espera (em que o seu oponente direto ou qualquer uma das restantes equipas tinha a vez);
- ▲ reduzido “fair play” – no final do jogo, poucos foram os elementos das outras equipas a darem os parabéns à equipa vencedora, tendo-o feito, alguns, só a muito custo e na sequência da minha intervenção;
- ▲ desinteresse/alheamento face à atividade (patente no caso de um aluno, que esteve muito disperso e não participou, de modo voluntário e por sua iniciativa, no esforço da equipa).

Quanto aos aspetos positivos que me foi dado observar e que importa, perante os alunos e por forma a assegurar a sua continuidade, destacar e valorizar, estes são:

- ▲ boa capacidade de organização (denotada por duas equipas);
- ▲ postura participativa, dinâmica e entusiasta (muito evidente no caso de uma equipa em especial);
- ▲ espírito de solidariedade e entreajuda, tendo-se destacado, no seio de uma das equipas (designadamente aquela a que pertencia o aluno

referido pela sua dispersão), um elemento em particular, que se mostrou sempre muito solidário, atento e prestável, e que mereceu, não só durante a atividade, mas no comentário/"feedback" que se seguiram ao seu final, o meu elogio e reconhecimento, perante a turma.

No que diz respeito ao desempenho dos "capitães de equipa", este não foi uniforme, tendo sido curioso observar as diferenças, não só entre os quatro alunos individualmente, mas entre o modo de funcionamento das diferentes equipas entre si.

A título informativo, de referir que um dos líderes se mostrou eficiente na organização e gestão da respetiva equipa, por oposição a outro seu congénere, que se mostrou pouco empenhado na missão que lhe fora conferida, não tendo, por isso, logrado fazer-se ouvir, respeitar e obedecer pelos seus companheiros de equipa. Outro "capitão", tendo adotado um estilo de "liderança repartida", em que toda a equipa era chamada a intervir, obteve sucesso no desempenho da sua função. Por fim, o caso de um outro líder, cujo caráter "ausente" e discreto não impediu a respetiva equipa de se mostrar coordenada e funcional, o que conseguiu coletivamente – os membros auto-organizaram-se.

Tal como atrás referi fui, no decurso da atividade, sempre que se mostrou necessário, advertindo os alunos, chamando a sua atenção para o que não estava a correr bem e indicando-lhes o comportamento desejável. Foi, todavia, após o término do jogo que, de uma forma mais consistente e aprofundada (e tendo por base os aspetos observados), procedi a uma análise em conjunto com os alunos, dando-lhes "feedback" relativamente ao seu desempenho e comportamentos/atitude.

Gostaria de terminar o balanço da aula, acrescentando que, mais uma vez, os alunos se mostraram, na sua generalidade, entusiasmados, dinâmicos e participativos nas atividades propostas, tendo eu presenciado, no final da aula e enquanto arrumavam as suas coisas, alguns deles entoando as canções aprendidas ("Ten Little Indians" e "ABC Song"), sinal de apreço e de envolvimento com a disciplina.

• Aula n.º 3 – 14 de outubro de 2016

Esta aula teve lugar uma semana após a precedente, em razão de a turma ter realizado, no dia 11 de outubro, uma visita de estudo que acabaria por estender-se mais do que o previsto, ocupando a hora da aula. Assim, as atividades

programadas para essa lição tiveram lugar nesta aula, atrasando o plano inicialmente definido.

Após a rotina inicial, pedi aos alunos que procedessem à colagem, nos respectivos cadernos, das “fichas de aula” – anterior e atual –, tarefa onde ainda evidenciaram algumas dificuldades a nível de organização e autonomia, decorrentes da falta de hábito e de atenção no momento da instrução/demonstração, aspetos que necessitam de ser trabalhados.

Foi introduzido um novo tema – “Autumn” –, desta feita não de forma tradicional (apresentação do vocabulário-alvo), mas recorrendo à visualização de um episódio de desenhos animados em inglês (“Windy Autumn Day”, da coleção *Peppa Pig*), conforme ilustração a seguir.

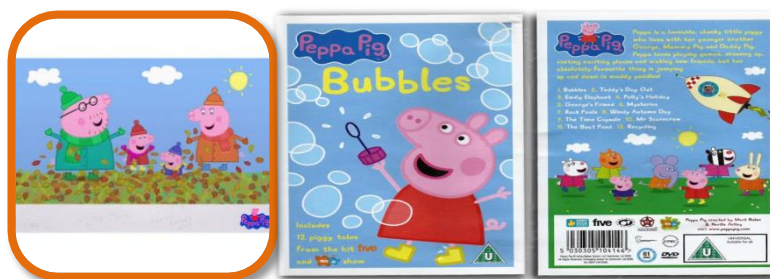


Figura 7 – *Peppa Pig*: “Windy Autumn Day”.

Fonte: *Peppa Pig – Bubbles* (2007)

Esta atividade processou-se, na primeira visualização, com recurso à interrupção frequente do episódio, a fim de verificar a compreensão do mesmo pelos alunos. Fui-lhes solicitando que repetissem algumas falas da história e que as traduzissem, assim como a algumas expressões ou palavras, para português. Esta abordagem visava diversos objetivos: constituir-se como uma oportunidade de treinar a compreensão oral dos alunos permitindo-lhes, pela exposição à língua natural e em uso, uma maior familiarização com a sonoridade da mesma e diferentes pronúncias. A segunda visualização foi levada a cabo já sem quaisquer interrupções.

Quanto à forma como decorreu a atividade, esta processou-se com normalidade, não se tendo registado problemas/imprevistos de ordem técnica, pois tudo fora previamente verificado. Alguns alunos demonstraram uma excelente compreensão oral do episódio, o que constituiu uma surpresa muito agradável e positiva. A turma mostrou-se bastante atenta e interessada, sendo assinalável o empenho geral em participar, de forma voluntária – quer através da repetição das

falas, quer de sugestões de tradução para os excertos apresentados –, isto apesar da diferente disposição da sala (cadeiras deslocadas e lugares diferentes), e da natureza mais descontraída e informal da aula.

A compreensão oral do episódio que se seguiu foi feita através de um conjunto de quinze perguntas (“After-viewing questions”, incluídas no apêndice 3.2), as quais foram também utilizadas para que os alunos fizessem uma associação entre alguns dos elementos apresentados na história e o outono, e estabelecessem comparações/contrastes entre o que lá é retratado e a sua realidade conhecida (em Portugal).

A este propósito, relembro a importância do aspeto cultural – e não meramente o linguístico – na aprendizagem de línguas, também presente neste episódio sob a forma de hábitos/costumes das personagens (nomeadamente a ida ao parque em família e a necessidade de usar gorro no outono, diferentemente do que sucede em Portugal, por exemplo). Esta consciencialização das diferenças e semelhanças entre povos/países assume particular relevância no caso dos alunos mais novos, ou na iniciação à aprendizagem de uma língua.

Este questionamento oral foi, igualmente, utilizado numa lógica de partilha de conhecimento e aprendizagem colaborativa, uma vez que todos participam e são importantes. Nesse sentido, caso um aluno não conseguisse responder à pergunta colocada, os outros eram convidados a tentar fazê-lo, ou a completar a resposta dada pelo/a colega. Considero que esta abordagem favorece a promoção de um ambiente de cooperação e, simultaneamente, enriquece – pela partilha que é feita – os conhecimentos de cada um dos envolvidos.

Em seguida, passei à sistematização e introdução formal do vocabulário específico do outono, com recurso a “flashcards” e “word cards” – um item de cada vez, com trabalho de “eliciting”¹⁴ do vocabulário aos alunos, e disposição subsequente dos respetivos cartões no quadro, lado a lado. A utilização dos “word cards” neste ponto tem como objetivo promover o reconhecimento, pelos alunos, da forma escrita das palavras, permitindo a transição da oralidade para a escrita, conforme recomendado pelas *Metas Curriculares* (Cravo, Bravo & Duarte, 2015).

Seguiu-se a prática do vocabulário introduzido, através do jogo “Magic Eyes”. Este, jogado coletivamente pela turma, possibilitou o treino da atenção/concentração, memória e pronúncia, tendo-se revelado uma forma de consolidação e prática do vocabulário eficaz.

¹⁴ “Elicit”: traduzido livremente como *obter, extrair, conseguir, fazer brotar/surgir*.

• Aula n.º 4 – 18 de outubro de 2016

Esta aula teve início com a revisão do vocabulário de outono introduzido na lição precedente, através do jogo “Word and Picture Memory”. São vários os aspetos que esta atividade permite desenvolver e trabalhar, nomeadamente a concentração/atenção, a memória e o reconhecimento da forma escrita das palavras.

Precisamente por combinar a imagem com a palavra, promovendo a sua associação, utilizei-o também com o intuito de servir de preparação para o exercício do “Picture Dictionary” a seguir. Outra potencialidade que esta atividade apresenta é a revisão dos conteúdos previamente abordados (alfabeto e números 1-10), prosseguida através da legendagem dos “flashcards” (com números de 1-8) e dos “word cards” (com letras de A-H), conforme explicado detalhadamente no respetivo plano de aula (apêndice 4.1).

O completamento da secção “Autumn” no “Picture Dictionary” foi o momento que se seguiu. Aqui, detetei alguns problemas, designadamente a nível de rotina de organização, manutenção de um ambiente de silêncio para trabalhar, participação disciplinada (respeito por quem se encontra no uso da palavra e capacidade de aguardar pela sua vez de falar) e concentração – na tarefa e, sobretudo, no momento da instrução.

A correção foi feita coletivamente, sendo chamados ao quadro oito alunos, um de cada vez, para colarem as imagens (“flashcards”) por cima das palavras correspondentes (“word cards”), à imagem do que haviam feito no “Picture Dictionary” completado. Este processo viria a revelar-se algo atribulado e demasiado longo, com a maior parte dos alunos a mostrarem-se muito lentos e demorados no processo de ida ao quadro.

Para além disso, o fator “ida ao quadro”, altamente motivante e aliciante para os alunos, propiciou alguma excitação e desorganização na participação, falando todos ao mesmo tempo e fazendo muito uso do português. Alguns alunos, por seu lado, mostraram-se bastante dispersos ao longo da correção, aproveitando-a para brincar com o material ou desenhar/pintar, ao invés de a seguirem.

Na sequência desta experiência, e para evitar que tais situações se viessem a repetir no futuro, tomei a decisão de passar a fazer sempre a correção individualizada dos trabalhos dos alunos, até para poder ter uma maior noção do seu progresso e das dificuldades de cada um.

O exercício seguinte – “Autumn Word Search” –, por seu turno, era de cariz individual, o que permitia baixar os níveis de excitação e agitação dos alunos,

acalmando-os novamente. Após a leitura e explicação das instruções do mesmo (durante as quais os alunos mostraram não estar muito familiarizados com a realização de fichas em língua inglesa – “A ficha é em inglês ou português?”, perguntaram alguns), principiaram a realizá-lo. No final da aula, foram recolhidas as fichas dos alunos que conseguiram concluir a tarefa, tendo os restantes levado as suas para terminar em casa e entregar à professora na aula seguinte.

• Aula n.º 5 – 21 de outubro de 2016

Após a rotina inicial, procedi à recolha das sopas de letras relativas ao outono dos alunos que não as haviam terminado na aula – a maioria da turma –, o que se viria a traduzir em apenas quinze fichas contabilizadas no total (contemplando já as anteriormente recolhidas). Este número, reduzido no contexto da turma (uma vez que representa apenas 2/3 do total), torna-se ainda mais preocupante se tivermos em conta alguns detalhes que passo a elencar:

- ▲ dos alunos que entregaram a ficha nesta aula, uma aluna realizou-a no período imediatamente anterior à mesma (durante o intervalo, o que ainda presenciei);
- ▲ um aluno entregou o trabalho muitíssimo incompleto, indiciando que, provavelmente, nada mais havia sido feito em casa para além do que fora iniciado durante a aula;
- ▲ três alunos trouxeram mesmo a ficha em branco, tendo-lhes a mesma sido devolvida para que a realizassem em casa.

Foi, também, evidente o pouco cuidado/brio de alguns alunos com o seu trabalho, espelhado no estado em que o entregaram (folhas amachucadas).

A realização dos trabalhos de casa continuou, assim, a ser para mim uma fonte de preocupação, sendo evidente que os alunos não encaravam esta forma de estudo e preparação adicional com a seriedade e responsabilidade devidas, não tendo, paralelamente, qualquer ajuda ou estímulo dos pais nesse sentido.

Abordei este tema com a professora generalista da turma, que me disse não sentir este problema de forma tão acentuada nas áreas disciplinares da sua responsabilidade, o que parece indiciar que os alunos (e respetivos pais/encarregados de educação) não encaram, ainda, o Inglês como uma disciplina “séria” e que mereça um tratamento e investimento iguais aos das restantes áreas (teóricas) do currículo – Português, Matemática e Estudo do Meio.

Seguiu-se a introdução de um novo tema, “Means of Transport”, feita por meio de um exercício indutivo em que foram utilizados cartões (apresentados no apêndice 5.2) contendo a definição – retirada de um dicionário e posteriormente por mim adaptada ao nível de conhecimentos dos alunos – de cada um dos oito meios de transporte a incluir. A este propósito, destaco a importância da simplificação do vocabulário a utilizar, bem como da clarificação posterior do conteúdo de cada definição.

Esta atividade (descrita em pormenor no plano de aula incluído como apêndice 5.1) gerou, entre os alunos, elevados níveis de motivação, que podem ser explicados pelo envolvimento de toda a turma no processo de descoberta dos conteúdos a serem aprendidos, a par do fator surpresa presente. Por outro lado, e tal como atrás referido, os alunos apreciam particularmente vir ao quadro e ter a oportunidade de manipular os materiais de ensino, o que sucedeu neste caso.

Em seguida, foi realizado um breve jogo de mímica, em que os alunos tinham de adivinhar o meio de transporte mimado pela professora. Registou-se uma boa adesão da sua parte à atividade, reinando a animação e boa-disposição na aula tendo, no final, todos – professora e alunos – mimado em conjunto os oito meios de transporte introduzidos.

O exercício de audição (“listening”) que se seguiu, contendo cinco dos oito meios de transporte apresentados, caracterizou-se por sucesso absoluto – com os alunos a acertarem em todos os sons escutados – e momentos de diversão em resultado dos sons de transição entre transportes.

O completamento da secção respetiva no “Picture Dictionary”, com vista a desenvolver as competências de leitura (“reading”) dos alunos e preparar a componente de escrita (“writing”) posterior, foi a atividade seguinte. Os alunos demonstraram, uma vez mais, apreciar bastante trabalhar com os autocolantes, evidenciando já autonomia no seu manuseamento, sendo poucos os que revelaram dificuldades no cumprimento desta tarefa. Apenas uma aluna se mostrou incapaz de realizar o exercício, queixando-se de que só conseguira colocar dois autocolantes, pois “não percebia nada”.

Aqui foi novamente possível observar um aspeto deveras positivo e que constituiu uma dinâmica na turma que merece ser assinalada e que procurei promover, encorajar e reforçar: o grande espírito de entreajuda vigente quando se verificava existirem colegas em dificuldades. Neste caso, a ajuda prestada (proveniente dos alunos cuja tarefa já se encontrava concluída) assumiu duas formas: apoio no destacar dos autocolantes da folha, e/ou na correspondência imagem-palavra propriamente dita.

A correção da atividade foi feita coletivamente, no quadro para toda a turma ver, mas com a professora a posicionar os cartões, a fim de rentabilizar ao máximo o tempo de aula. Não obstante esta correção inicial, todas as folhas foram depois, e na sequência do que atrás referi a este propósito, recolhidas para verificação posterior da minha parte.

• Aula n.º 6 – 25 de outubro de 2016

Imediatamente após a rotina inicial, procedi à entrega dos trabalhos anteriormente recolhidos (“Autumn Word Search” e “Picture Dictionary – Means of Transport section”), acompanhados de “feedback” individual relativo aos mesmos ou, quando necessário, do esclarecimento de eventuais questões acerca das correções feitas.

A primeira atividade da aula a seguir-se à entrega foi de revisão dos meios de transporte, e consistiu na sua identificação, pelos alunos, com recurso à amostragem de “flashcards” e afixação posterior no quadro, pela professora, da imagem junto com a palavra correspondente. A importância do elemento visual e da palavra escrita, que aqui nos surgem conjugados, permitiram, por um lado, reforçar o vocabulário adquirido, e, por outro (através da consolidação das competências de leitura/reconhecimento de palavras), preparar os alunos para a ficha de trabalho que se sucederia, onde era trabalhada a escrita.

Devido ao cariz oral desta atividade, foi dado grande enfoque ao aspeto de correção, ao nível da pronúncia, dos alunos, o que fiz retificando-a ou procedendo ao seu aperfeiçoamento sempre que necessário.

O jogo “Magic Eyes” – desta feita com meios de transporte em vez de vocabulário relacionado com o outono –, pelo elemento de desafio que lhe estava inerente, deixou os alunos bastante motivados, fazendo com que se mostrassem muito participativos e respondessem positivamente à provocação que lhes fora lançada: “São muitos transportes; não vão conseguir!”

O momento que se seguiu, pretendendo introduzir a expressão “by car/bus/train” (entre outros)/“on foot”, incluiu um mini-inquérito à turma, subordinado ao tema “How do you get to school?”. Pareceu-me pertinente recorrer a uma atividade deste género, por conter e potenciar o elemento de personalização (em que os alunos trazem para a sala de aula elementos/experiências da sua própria vida), tão importante no processo de ensino-aprendizagem.

Esta proximidade a nível de temáticas e conteúdos permite aos alunos adquirirem maior noção da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos,

tornando-os relevantes e úteis. Por outro lado, a interligação de duas realidades aparentemente distantes e separadas entre si – pessoal e escolar – implica, da parte dos discentes, um maior envolvimento na própria aprendizagem, o que se traduzirá, consequentemente, num aumento da motivação para as atividades.

Procurei que a progressividade estivesse presente na atividade, primeiro demonstrando-a fazendo perguntas “absurdas” a um aluno (“Did you come to school by aeroplane/boat?”), para familiarizar a turma com o significado e modo de utilização da expressão “by car/on foot”. Depois, eu própria partilhei a minha experiência pessoal, fazendo uso da estrutura a introduzir (“I go to school by car”), tendo por fim colocado a questão aos alunos que, à vez, responderam, repetindo a estrutura completa no final da sua participação (devidamente registada por mim no quadro) no inquérito.

Apesar de esta não ser uma atividade de índole competitiva, apercebi-me de que os alunos a viam, em certa medida, como tal, em razão do registo do número de votos de cada meio de transporte no quadro. No final, foi-lhes pedido que analisassem os dados recolhidos e chegassem a uma conclusão relativamente ao meio mais utilizado pelos alunos da turma.

Por forma a verificar se haviam estado atentos no decorrer da atividade, questionei-os, após a finalização da mesma, acerca das respostas/opções de voto uns dos outros (“Does Raimundo go to school on foot?”). Para isso, designei alunos individuais para responderem, alternando as perguntas com afirmações falsas para estes corrigirem (“Hermenegilda goes to school by bike, right?”).

O último momento da aula foi uma ficha contendo dois exercícios acerca dos meios de transporte. Mais uma vez, subjacente à elaboração dos materiais de apoio/ensino que utilizei, esteve a preocupação (a par do óbvio *conteúdo*) de que fossem apelativos e adequados a esta faixa etária, o que creio ter conseguido com esta ficha. Aqui, o suporte visual é bastante forte e as atividades que a compõem são variadas e lúdicas (nomeadamente uma “minhoca de palavras” para ordenar alfabeticamente, e uma legendagem de imagens suportada por uma “word scramble”¹⁵).

Estas opções tornam-se tanto mais relevantes quanto os alunos destas faixas etárias, incluindo a turma em questão, tendem a não gostar muito de atividades/tarefas de escrita, preferindo outras de natureza oral (canções, “chants”, jogos e atividades que envolvam movimento).

¹⁵ Exercício de ordenamento de letras para formar palavras.

Depois de proceder à explicação da ficha, certificando-me de que os alunos tinham percebido o que se esperava que fizessem, informei-os de que, quem não conseguisse terminar a mesma no tempo restante de aula, deveria fazê-lo posteriormente como trabalho de casa, e trazer de volta na aula seguinte para que eu corrigisse.

Relativamente ao desempenho global da turma na lição em apreço, este foi bastante positivo, demonstrando os alunos um bom ritmo de trabalho e revelando ter já adquirido, razoavelmente, o vocabulário introduzido na última aula.

Verifiquei, ainda, que os alunos começavam, gradualmente, a empregar mais frequentemente a língua inglesa para se expressarem acerca de temas conhecidos, esforçando-se, igualmente, por compreender – à primeira e sem que a professora tivesse de recorrer à L1 – o que lhes era transmitido.

Existiu, apenas, uma aluna em particular que manifestou alguma resistência a este respeito, revelando pouco esforço na compreensão das mensagens/enunciados em inglês (mesmo os mais simples), aspeto esse que trabalhei em conjunto com a mesma, procurando demonstrar-lhe que o grau de dificuldade era ajustado, estava à sua altura, e que ela era tão capaz como os restantes colegas.

• Aula n.º 7 – 28 de outubro de 2016

A aula teve início com a recolha (onde aplicável) da ficha sobre os meios de transporte realizada como trabalho de casa, após o que foi introduzido um novo tema – “Classroom Objects”. Esta introdução fez-se de forma dinâmica, com interação e repetição a nível de estrutura utilizada, e reforçada por imagens (“flashcards” colados no quadro).

De referir que as imagens que constam destes cartões são, tal como já sucedera com os itens referentes ao outono, as mesmas dos autocolantes que acompanham o respetivo “Picture Dictionary” entregue aos alunos, a fim de assegurar uma continuidade e estabilidade nos conteúdos, e não dar origem a dúvidas/incertezas de qualquer natureza. Todo este material foi concebido especificamente por mim para a PES, o que possibilitou esta harmonia e uniformidade.

No que respeita à estrutura a que recorri para apresentar o novo vocabulário aos alunos, esta foi a seguinte (sendo que *T* corresponde à minha intervenção e *Ss* à que se esperava dos alunos):

T: "This is a pencil".
Ss: "A what?"
T: "A pencil".
Ss: "A pencil?"
T: "A pencil".
Ss: "Oh, a pencil!"

Os alunos demonstraram muita motivação, prazer e à-vontade na apresentação e prática oral do vocabulário novo com a referida dinâmica. A prática da oralidade estendeu-se depois à mímica dos objetos, enquanto os seus nomes eram ditos, em conjunto pela turma, de forma ritmada e nada monótona (com variações de ritmo, tom e entoação).

O reforço de vocabulário foi feito através de perguntas simples, a alunos individuais, relativamente às características dos objetos designados (nomeadamente cor, número e tamanho/dimensão – "What colour is the pencil?"; "How many crayons can you see?"; "Is the rubber big or small?"). Estas perguntas permitem rever, simultaneamente, conteúdos previamente abordados, e que, sendo dominados pelos alunos, lhes dão uma sensação de competência, ao mesmo tempo que contribuem para a aquisição de novos conteúdos. Tais questões promovem, desta forma, a mobilização de conhecimentos anteriores por parte dos discentes, que depois serão por si aplicados à situação de aprendizagem presente. Um aspeto de extrema importância nesta atividade é a interação professor-alunos e o desenvolvimento de competências ao nível da oralidade que esta permite.

Na sequência do questionamento oral aos alunos a respeito dos objetos da sala de aula apresentados, passei ao "chant" "I've got a pencil", por mim adaptado para este efeito. Com uma estrutura pautada pela repetição e extremamente simples ("I've got a pencil/ I've got a pencil/ I've got a pencil/ A black and yellow pencil"), cujo sentido era reforçado pelo apontar, dos alunos, para o "flashcard" correspondente seguido de um gesto adequado a cada objeto (para ilustrar o significado da palavra), foram transcorridos os doze itens previamente introduzidos.

Seguiu-se, com vista a proporcionar mais uma ocasião para a prática do vocabulário apresentado, o jogo "Word and Picture Memory" em que, mais uma vez, os "flashcards" e "word cards" surgiam, respetivamente, identificados por números (1-6) e letras do alfabeto (A-F). Este exercício requereu – por motivo de limitações de tempo e a fim de que os alunos não ficassem desmotivados perante um jogo demasiadamente extenso e demorado –, uma adaptação face ao

inicialmente previsto, passando a englobar apenas seis dos doze objetos trabalhados.

Esta atividade acabou por não ser muito bem conseguida, talvez por ter sido executada demasiadamente à pressa, o que resultou num engano da minha parte num dos pares colocados no quadro, cujos elementos não correspondiam entre si. Não obstante este percalço (o qual também faz parte, naturalmente, da realidade de uma sala de aula), que os alunos acabariam por detetar oportunamente, alertando-me para o facto e ultrapassando-o prontamente, o jogo acabaria por ter um saldo positivo.

A razão para tal prende-se, essencialmente, com o espírito crítico evidenciado por alguns dos alunos da turma (que rapidamente se aperceberam do sucedido), bem como pelo “fair play” e tolerância geral demonstrados, comentando eles, a propósito desta situação e de forma alegre e descontraída que, “afinal, a *teacher* também se engana!”.

Em seguida, foram entregues aos alunos as folhas do “Picture Dictionary” relativas a este conteúdo, acompanhadas dos autocolantes correspondentes, tendo-os estes levado (por escassez de tempo de aula) para realizar em casa e entregar depois à professora para correção individual.

Em relação à forma como decorreu a aula, esta caracterizou-se por muito dinamismo e um bom ritmo de trabalho, isto apesar de, devido ao elevado número de objetos a introduzir (doze), superior aos oito dos dois tópicos anteriores, não ter sido possível concluir todas as atividades elencadas no plano de aula respetivo (caso do “Picture Dictionary”), e se ter verificado a necessidade de proceder ao ajustamento de uma delas (jogo “Word and Picture Memory”), reduzindo a quantidade de pares em jogo.

A título de curiosidade, gostaria de referir que, no início da aula, alguns alunos dirigiram-se a mim, perguntando se iriam, durante a mesma, ter oportunidade de realizar algum jogo, facto que achei curioso e que demonstra o quão apelativas e prazerosas são, para si, este tipo de atividades.

• **Aula n.º 8 – 04 de novembro de 2016**

O início da aula foi algo atribulado e demorado, com bastantes alunos a afirmarem ter-se esquecido do trabalho de casa (“Picture Dictionary – Classroom Objects section”) em casa¹⁶.

Foi notório que os alunos revelavam uma postura pouco responsável no que toca a tarefas extraescola, não as realizando ou deixando-as em casa e não tendo, na sua realização, grande apoio por parte dos pais/encarregados de educação (os trabalhos vinham incompletos e alguns com mais erros do que seria desejável/expectável).

Procurei, a este respeito, adotar a estratégia de não aceitar trabalhos excessivamente incompletos (indicador de que haviam sido realizados à pressa, possivelmente mesmo no espaço da escola) ou em branco, remetendo-os novamente aos respetivos autores e solicitando-lhes que os fizessem em casa e entregassem na aula subsequente.

Situações similares às acima descritas tinham, lamentavelmente, tendência a ocorrer dentro de um grupo restrito de sete alunos da turma, sendo mais preocupante - porque mais frequente – o caso de quatro deles em particular. Aliás, dentro deste conjunto de quatro alunos, três revelavam algumas dificuldades em acompanhar a restante turma durante as aulas, o que tornava esta situação mais preocupante, porquanto os mesmos pareciam estar a desperdiçar uma oportunidade de dispor de mais prática e reforço dos conteúdos trabalhados.

Esta situação – falta de cumprimento dos trabalhos de casa –, aliada à ausência de um manual para os alunos¹⁷, viria a revelar-se um enorme desafio e constrangimento para o meu trabalho enquanto docente. Tal sucede na medida em que requereu, da minha parte, um maior esforço ao nível da seleção, recolha e preparação dos materiais, por forma a assegurar, dentro da turma e no âmbito da disciplina de Inglês, uma efetiva igualdade de oportunidades entre os alunos.

Seguiu-se a marcação e explicação do novo trabalho de casa (“Classroom Objects Crossword Puzzle”), para entrega uma semana mais tarde, momento após o qual se passou à prática oral dos objetos da sala de aula.

¹⁶ Um aluno alegando não o ter realizado por falta de tempo (sendo que a última aula tivera lugar uma semana antes, devido ao feriado de 01 de novembro), um outro afirmando ter perdido os autocolantes, e uma aluna, ainda, dizendo que perdera parte do mesmo (uma das páginas).

¹⁷ Apenas 4 dos 23 elementos da turma possuíam manual, uma vez que os livros destinados aos alunos que beneficiavam de apoio escolar (19) ainda não tinham sido entregues na escola.

Esta prática foi feita através da rima “What can you see?” (“Look! Look!/ What can you see?/ Pay attention!/ 1, 2, 3!”), por mim entoada enquanto apontava, aleatoriamente, para alguns dos doze cartões contendo “Classroom Objects” espalhados pela sala, até me deter num deles quando a rima chegasse ao fim. Aqui, caberia aos alunos identificar o objeto em questão e dizer o seu nome em voz alta, utilizando a expressão “It’s a (pen)!”.

Em atividades que impliquem uma forte componente de interação, como é aqui o caso, sublinho a importância do encorajamento e reforço positivo, que devem ser constantes por parte do professor, logo após cada pequena conquista dos alunos. Tal pode ser feito de forma simples, recorrendo a expressões de encorajamento e elogio, como por exemplo, “Well done!” ou “Great job!”.

Em seguida, teve lugar o jogo “Classroom Objects Bingo”, jogado em equipas de 5/6 membros (uma equipa de cinco elementos, e as restantes três compostas por seis alunos), previamente definidas por mim. Depois da explicação detalhada das regras, pedi aos alunos que escolhessem um nome para cada equipa, de entre os objetos da sala de aula estudados.

Designei um “capitão de equipa” para cada um dos conjuntos, tendo explicado aos alunos que este funcionaria como porta-voz e organizador da equipa (em termos de modo e ordem de funcionamento no jogo). Após um breve diálogo intraequipas, em que o respetivo líder fez a distribuição das tarefas de cada elemento no jogo, dei início ao mesmo. Foi possível realizar uma ronda completa do jogo, com a atribuição da categoria de equipa vencedora.

Neste tipo de atividades (desenvolvidas coletivamente e, ainda por cima, compreendendo o fator competição), e não obstante o contexto mais descontraído em que decorrem, destaco a importância da observância e cumprimento das regras de sala de aula, a fim de que as mesmas decorram com normalidade e possam atingir os objetivos para os quais foram concebidas.

Outro aspeto de extrema relevância em aulas e atividades desta natureza é, (conforme referido no ponto 2.3 a propósito de avaliação informal), a observação direta dos alunos, a fim de constatar e perceber, nomeadamente, as suas dinâmicas de interação e a forma como estas se processam.

Assim, passo a elencar os principais aspetos que me foi possível observar. Coincidindo esta aula com uma sexta-feira chuvosa, os alunos encontravam-se particularmente agitados e barulhentos, pautando-se a sua participação na mesma por pouca organização, designadamente no uso da palavra e intervenções feitas.

No decorrer do jogo “Bingo”, já perto do final, registou-se um incidente que envolveu dois elementos da mesma equipa, em que um deles se terá,

alegadamente, dirigido à respetiva capitã de forma menos elogiosa, pretendendo expulsá-la da equipa que ela própria liderava, o que resultou em discussão e num pranto dos dois alunos. Procurei serenar os ânimos, tendo chamado ambas as partes para conversar comigo no final da aula, a fim de resolver a situação.

Mais uma vez, e à semelhança do que ocorrera no jogo “Find the Treasure” realizado na aula n.º 2, nem todos os alunos deram os parabéns à equipa vencedora, apesar de um maior número de alunos o ter já feito. O “fair play” e o “saber perder” permaneciam, assim, aspetos que necessitavam de continuar a ser trabalhados junto da turma.

Duas equipas evidenciaram, no decurso do jogo, bom desempenho a nível de trabalho de equipa, coordenação e entusiasmo, tendo-se uma delas destacado particularmente. Pelo contrário, um dos restantes conjuntos continuou a mostrar-se muito díspar e heterogéneo entre si, com um dos respetivos elementos permanentemente distraído e a não participar no jogo. Na equipa remanescente, manteve-se a situação de ausência e alheamento constantes da atividade por parte de um dos elementos (o mesmo que, no anterior jogo de equipas, se mostrara muito disperso).

Os alunos mostraram-se, novamente, muito competitivos entre si, e ainda focados em demasia no resultado final – vitória – do jogo. Houve, contudo, uma exceção digna de registo, e que mereceu, logo no momento, aprovação e reconhecimento da minha parte – um aluno que repetiu, para todos ouvirem, a velha máxima: “ganhar ou perder, o que importa é participar”.

O balanço final do jogo foi, apesar dos aspetos particulares atrás elencados e que ainda requerem aperfeiçoamento, de um modo geral bastante positivo, tendo-se os alunos mostrado muito entusiasmados e motivados ao longo do mesmo.

• Aula n.º 9 – 08 de novembro de 2016

A aula foi assistida pela professora responsável pela orientação deste estágio, a professora Lili Cavalheiro, que foi, no início da mesma, apresentada de forma breve aos alunos como alguém que vinha observar uma das nossas aulas. Estes não se mostraram minimamente afetados ou intimidados pela presença na aula de um elemento exterior à mesma, tendo-se, inclusivamente, mostrado – tal como de costume – motivados e participativos, mesmo aqueles habitualmente mais calados e reservados.

A primeira atividade foi um exercício de audição prévia (“pre-listening”) acerca da história que iria ser depois escutada, o qual consistia numa ficha

contendo imagens retiradas da história que os alunos deveriam fazer corresponder a cada frase (simples) escutada na gravação. Esta atividade foi muito bem-sucedida, tendo os alunos acertado na numeração das imagens, e tendo o exercício cumprido a sua função motivadora para a história que se seguiria. A correção foi feita em grande grupo/turma, com as respostas a serem dadas pelos discentes e confirmadas pela professora.

Seguiu-se a audição da história “Max’s Magic Book”, complementada com o suporte visual de “story cards” – por mim erguidos e mostrados a toda a turma –, para reforçar o sentido do que era escutado em cada momento. Os alunos mostraram-se muito agradados com a história, tendo reagido com “Yes!” quando, após a primeira audição, lhes disse que iriam escutá-la novamente havendo, inclusivamente, um deles que me questionou: “Não há parte 2?”.

Após a audição da história, importava verificar a compreensão oral da mesma, o que se processou através de perguntas de interpretação (referentes a cada um dos dez “story cards” utilizados e mediante a sua amostragem aos alunos – ver apêndice 9.6) e de um resumo oral. Este foi feito com recurso a “prompts” (pistas; orientações) da parte da professora, que iniciava frases acerca da história para serem depois completadas pelos alunos.

Com referência às perguntas de interpretação, gostaria de sublinhar o seu carácter de atividade coletiva pois, apesar de cada questão ter como destinatário um aluno específico, indicado pela professora, toda a turma é convidada a contribuir com sugestões de melhoria/completamento da resposta ou, no caso de esta estar incorreta, com uma que seja acertada. Por outro lado, tais exercícios revelam-se muito importantes no desenvolvimento das competências orais dos alunos, por lhes possibilitarem utilizar a língua de uma forma mais livre e aberta.

De destacar, ainda, o papel preponderante que a imagem assume nesta atividade, pois permite aos alunos, mesmo àqueles com maiores dificuldades, acompanharem e irem percebendo o que vai sucedendo ao longo da história, não constituindo, aqui, eventuais constrangimentos a esse nível um fator de desmotivação e que tenha como consequência o abandono/desistência da tarefa.

Relativamente ao resumo da história a que atrás fiz referência, esta é recontada pelos próprios alunos, com a orientação da professora, o que possibilita o desenvolvimento das suas aptidões e capacidades, quer em termos linguísticos, quer de resolução de problemas.

Ainda no âmbito da compreensão da história, passou-se a um trabalho de leitura e interpretação (“reading comprehension”) através da atividade “Crazy

Story”, extremamente rica e ambiciosa nos seus objetivos e competências abarcadas, descrita com pormenor no plano de aula respetivo¹⁸.

Para além de testar a compreensão da história e do vocabulário específico aí em uso (mormente, e de forma mais marcada, os objetos da sala de aula), contempla uma reciclagem de itens lexicais previamente aprendidos e com os quais os alunos tiveram algum contacto (“afternoon”; “kitchen”; “coat”; “teacher”, por exemplo). A mesma requer, ainda, uma capaz compreensão global da mensagem transmitida em cada frase, bem como a capacidade de discernir entre as alternativas apresentadas e de escolher a adequada.

Por razões de limitação de tempo (a aula encontrava-se já próxima do final quando principiei a explicação da atividade), este exercício foi pouco aprofundado, tendo sido realizado de forma apressada e menos consistente do que seria desejável, o que implicou algumas alterações ao que eu tinha, inicialmente, idealizado e previsto.

Estas alterações disseram, por exemplo, respeito ao manuseamento, pelos alunos, dos cartões com as palavras para formar frases corretas e verdadeiras à luz da história (tal como era suposto), para envolvê-los na tarefa e possibilitar-lhes tocar e sentir os materiais de ensino.

Outro desvio face ao inicialmente previsto foi a impossibilidade de a professora ter, atempadamente, colado os cartões com as palavras candidatas (as certas e aquelas destinadas apenas a confundir) no quadro, permitindo a todos os alunos (mesmo aos mais lentos e demorados na apreciação e análise da informação) resolverem, por si, o exercício. Por forma a acelerar o processo, estas foram por mim seguradas e exibidas aos alunos.

Teria sido, também, desejável que os alunos tivessem, por si próprios e após uma análise atenta das frases, sido capazes de se aperceberem de que algo estava errado (porque desprovido de sentido de acordo com a realidade da história) em cada frase. Tal não sucedeu, tendo sido necessário, para abreviar o tempo de duração do exercício, ser a própria professora a fazer essa constatação, desenrolando-se a atividade a partir daqui.

Este foi um exercício que, não obstante as condicionantes atrás elencadas, logrou alcançar minimamente os seus objetivos gerais, muito pela atitude determinada, destemida e incansável dos alunos, que não acusaram – perante uma tarefa mais desafiadora e que teve, ainda por cima, lugar no final da aula – cansaço nem vontade de desistir.

¹⁸ Para consulta no apêndice 9.1.

Seria, contudo, aconselhável (e gostaria sinceramente de ter tido oportunidade de fazê-lo posteriormente) retomar este exercício numa aula ulterior, o que não veio a suceder em razão do tempo disponível – escasso para os muitos conteúdos a abordar – para a minha intervenção letiva. Sugeriria situá-lo logo no início da aula, bem como, eventualmente, aplicar-lhe pequenas alterações que lhe dessem uma nova roupagem e introduzissem um elemento de novidade para os alunos, por forma a que não sentissem que estavam a repetir algo já realizado e se desmotivassem perante a tarefa.

Uma das opções possíveis seria, visto que os alunos já tinham tido contacto com as palavras candidatas, retirá-las do exercício, colocando-lhes o desafio extra de descobrirem (ou recordarem) a palavra adequada para substituir cada errada detetada.

• Aula n.º 10 – 11 de novembro de 2016

A aula iniciou-se com a recolha do trabalho de casa marcado na lição n.º 8 (“Classroom Objects Crossword Puzzle”), registando-se sete alunos em falta com o mesmo. Mais uma vez, gostaria de assinalar que uma parte considerável dos alunos incumpridores é recorrente nesta prática.

Passei, em seguida, à introdução de um novo tópico – os “Subject Pronouns” e o “Present Simple” do verbo “To be”. Comecei por fazer afirmações contendo pronomes pessoais, em voz alta e enfatizando este elemento em cada afirmação proferida, para que os alunos pudessem tomar consciência da presença e função destes elementos nas frases. Os exemplos utilizados procuraram, o mais possível, ir ao encontro da realidade próxima e conhecida dos educandos permitindo-lhes, de alguma forma, identificar-se com eles (“I am a teacher”; “It is a chair”; “We are in a classroom”, entre outros).

Recorrendo a exemplos práticos e a cartões ilustrativos dos diversos “Subject Pronouns”, procurei reforçar e clarificar este conteúdo programático. Os alunos revelaram um bom entendimento/compreensão das especificidades da 3.ª pessoa do singular – “it” – que, consistindo no principal aspeto diferenciador do inglês em relação à sua língua materna, seria aquele que poderia levantar-lhes alguns problemas e suscitar-lhes alguma confusão.

Seguidamente, introduzi o verbo “To be” conjugado no “Present Simple”, fazendo uso, uma vez mais, de exemplos práticos (utilização das formas verbais em contexto, inseridas em frases) para introduzir o aspeto gramatical a abordar.

Só após esta consciencialização prévia se deu a sistematização do conteúdo no quadro, sob a forma de conjugação do verbo por escrito. Os alunos praticaram, de forma ritmada (com diferentes entoações e ritmos) a conjugação, sendo depois retirado o suporte escrito e visual (do quadro), para que os mesmos recorressem apenas à própria memória. Alguns revelaram, inicialmente, uma certa dificuldade em memorizar as formas verbais.

Passou-se depois à conjugação do verbo com o suporte da “To Be Wheel”¹⁹, atividade com uma forte marca de TPR. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados por receberem uma ferramenta para uso próprio e individual.

Uma vez que as cores por mim utilizadas na pintura das rodas apresentavam variações (uma variante mais ao gosto das meninas, por conter tons de rosa, e outras mais neutras, mais ao gosto dos rapazes), e por forma a evitar perdas de tempo de aula desnecessárias fiz, após a entrega – aleatória – de uma roda a cada elemento, uma sugestão à turma. Cada aluno poderia, no final da aula e caso encontrasse um colega na disposição de o fazer, efetuar as trocas necessárias para que todos ficassem satisfeitos com a roda recebida. Esta sugestão foi prontamente acatada e posta em prática logo após o término da aula, o que ainda me foi possível presenciar.

Exemplifiquei o modo de funcionamento deste instrumento aos alunos, tendo-se seguido umas quantas utilizações do mesmo; primeiramente ao serviço da localização da forma verbal correspondente à pessoa verbal (“Subject Pronoun”) por mim indicada e, posteriormente, na conjugação completa do verbo “To be” no “Present Simple”.

O elemento desafio/competição foi ativado através do encorajamento de um ritmo cada vez mais acelerado na descoberta e apresentação da resposta pelos alunos, pretendendo todos e cada um deles ser o mais rápido a girar a roda até à solução desejada.

Passou-se, depois, a uma breve introdução às frases afirmativas/negativas/interrogativas e às “short forms” do verbo “To be”, o que foi feito partindo de um “handout” (ficha informativa – ver apêndice 10.4) entregue aos alunos, seguido do completamento de frases escritas no quadro com a forma adequada do referido verbo.

Após a entrega do “handout” aos alunos e respetiva colagem no caderno de cada um, procedeu-se a uma leitura conjunta do mesmo, em voz alta, efetuando eu as paragens necessárias para ir clarificando aspetos em particular. No final da

¹⁹ Ver apêndice 10.3.

leitura, levei a cabo um breve questionamento acerca do conteúdo da ficha informativa, tendo depois realizado (através de frases escritas no quadro para toda a turma, oralmente e de forma voluntária, responder) exercícios práticos de identificação de frases afirmativas/negativas/interrogativas e sua transformação.

Como balanço final, posso afirmar que esta aula foi razoavelmente bem-conseguida, tendo os alunos logrado, minimamente, adquirir o que se esperava, apesar de recorrerem, enquanto lhes foi possível – nomeadamente para a conjugação do verbo –, à informação registada no quadro (formas verbais).

• Aulas n.ºs 11 e 12 – 15 e 22 de novembro de 2016

Como nota introdutória ao bloco de duas aulas a seguir descritas, importa referir que a aula n.º 12, que deveria ter tido lugar a 18 de novembro, não se realizou nessa data por apenas terem comparecido cinco dos vinte e três alunos da turma, na sequência da greve geral da função pública então ocorrida. Esta situação motivou a alteração da data do teste escrito, inicialmente agendado para 22 de novembro, e que transitou para o dia 25 do mesmo mês. Aproveitei, contudo, o momento para, junto dos cinco alunos presentes, rever e reforçar alguns dos conteúdos abordados, esclarecendo as dúvidas por eles manifestadas.

Optei por incluir estas duas lições no mesmo espaço deste trabalho, considerando-as um bloco, por se tratarem de aulas de revisão de conteúdos e partilharem, nessa medida, da mesma lógica e fundamentação de base.

Este par de aulas destinava-se, então, a proporcionar aos alunos a revisão de todos os conteúdos abordados ao longo da PES, a maioria dos quais viriam incluídos no teste escrito a realizar.

Procedi, logo na aula n.º 11, à entrega dos trabalhos de casa (“Picture Dictionary – Classroom Objects section” e “Classroom Objects Crossword Puzzle”) devidamente corrigidos e acompanhados de “feedback” individual relativo aos mesmos. Alguns alunos voltaram a não entregar os trabalhos (ainda) em atraso, ou fizeram-no apenas de forma parcial.

No início da aula n.º 12, por seu turno, entreguei aos alunos a ficha de revisões elaborada com base na tipologia de exercícios incluídos no teste escrito, procedendo a uma explicação cuidadosa dos exercícios nela contidos. A opção de incluir, na ficha de revisões, exercícios similares aos do teste escrito foi tomada por forma a assegurar a validade e justiça da avaliação – dois dos seus requisitos fundamentais, conforme referido no capítulo II a propósito desta temática.

Informação detalhada acerca da explicação dos exercícios da ficha de revisões pode ser encontrada no plano de aula correspondente, que consta deste trabalho sob a forma de apêndice 12.1.

A revisão dos conteúdos trabalhados e incluídos no teste escrito ocorreu, na primeira aula deste bloco, sob a forma de canções incluídas em DVDs (“The Colour Song” e “Sing the Alphabet” – coleção *Busy Beavers*), e pequenos diálogos/“sketches”, também em formato multimédia (“Lesson 1” – *Muzzy Vocabulary Part 1*, e “Charlie’s New Pen” e “Learn with Spike and Gracie” – *Bugs World 3*). Neste último exercício, os alunos foram chamados, individualmente, a vir ao quadro interativo apontar, perante a turma, para os objetos referidos, não se limitando a acompanhar de forma passiva a projeção.

A forma como a utilização destes recursos (ilustrados na figura 8) foi feita encontra-se pormenorizadamente descrita no plano de aula respetivo, que consta do presente relatório como apêndice 11.1.



Figura 8 – Conteúdos multimédia utilizados.

Fonte: *Busy Beavers: Party!* (2012); *Busy Beavers: Kindy Land - ABCs & 123s* (2014); *Muzzy: Vocabulary Part 1* (2010); *Bugs World 3* (2009)

Nesta aula, os alunos mostraram-se bastante agitados e barulhentos, o que pareceu estar relacionado com a natureza mais descontraída e informal da mesma (visionamento de DVDs). Foram perceptíveis algumas dificuldades ainda patentes na

temática do alfabeto/soletração de palavras, bem como confusão entre certas cores menos utilizadas (“purple”; “brown”; “black”).

O seu desempenho no tópico “Classroom Objects” foi, contudo, razoavelmente bom, possivelmente em virtude de o mesmo se encontrar, por ter sido recente, mais fresco na memória dos alunos.

De referir que o professor João Branco esteve ausente da aula, o que não teve impacto significativo no comportamento dos alunos nem no modo de comigo se relacionarem.

Na segunda aula deste bloco, dei continuidade ao trabalho de revisão dos conteúdos anteriormente abordados e que constariam do teste escrito final, desta feita com recurso à amostragem dos respetivos “flashcards” (relativos aos temas “Means of Transport” e “Autumn”).

Procedi, igualmente e conforme atrás referido, à entrega e explicação da ficha de revisões, cujo objetivo principal era sistematizar os principais conteúdos trabalhados e tranquilizar – através da prática/treino que possibilita – os alunos a respeito do teste escrito que se avizinhava, isto é, dar-lhes rotina (a nível de exercícios de leitura e escrita) e prepará-los para o tipo de atividades que aí iriam encontrar.

Passei, em seguida, à revisão da conjugação do verbo “To be” e breve prática das formas afirmativa, negativa e interrogativa, e do uso de formas contraídas (“I’m”; “you’re”; “aren’t”; “isn’t”, entre outras), por meio da atividade “Conjugation Game”, com os dados gigantes de esponja, conforme descrito no respetivo plano de aula²⁰.

O balanço desta segunda aula é francamente positivo, tendo os alunos demonstrado já ter memorizado o verbo “To be”, aparentando, igualmente, ter assimilado razoavelmente bem as formas negativa e interrogativa (aquelas em que era esperada maior dificuldade) e as formas contraídas.

Todos os alunos tiveram oportunidade de, à vez, lançar os dados e jogar. Por forma a trabalhar também a construção de frases afirmativas, negativas e interrogativas, foi feito um pequeno ajuste ao nível das consequências atribuídas. Deste modo, quando se verificava a ocorrência reiterada de uma consequência mais simples e já anteriormente cumprida no jogo, a professora solicitava aos alunos que realizassem uma tarefa diferente (mais desafiante e menos vezes executada durante a atividade) daquela que havia sido ditada pela sorte/lançamento de dados.

²⁰ Para consulta no apêndice 12.1.

Esta pequena “batota” foi bem recebida e aceite pelos alunos, até pelo elemento de desafio e incremento do grau de complexidade associados.

4.3. Teste escrito final – algumas considerações

O tipo de avaliação mais utilizado ao longo desta PES foi, como já tive ocasião de referir, a avaliação informal (nomeadamente a contínua), e o principal método a que recorri a observação direta, por permitir uma *fotografia* mais geral e imediata da situação em que os alunos se encontravam – designadamente o seu desempenho global e dificuldades –, assim como um retrato das suas interações, tão relevante no contexto do tema deste relatório.

No entanto, e por tal me ter sido solicitado previamente, realizei, no término do bloco de doze aulas lecionadas, um teste de avaliação escrito. Passo a dar conta dos principais aspetos por mim observados no momento da sua realização, bem como dos resultados obtidos pelos alunos da turma.

A aula teve início, conforme previamente combinado entre mim e a auxiliar encarregue de conduzir os alunos até à sala após o intervalo, bastante mais cedo (aproximadamente às 16h25) do que o horário habitual (16h45), para que tudo fosse preparado com a antecedência e calma devidas (as mesas afastadas, e o material necessário a postos e ao alcance de cada aluno). A preparação prévia assumia, neste caso particular, uma importância enorme, uma vez que a aula não poderia estender-se para além do horário estipulado para o seu término (17h30) pois, sendo a última aula do dia (e da semana), tinha implicações na hora de saída dos alunos e respetiva chegada junto dos pais/familiares que os aguardavam.

Quando cheguei à sala, poucos minutos após as 16h, os alunos que aí tinham recolhido após o intervalo da tarde para estudarem ofereceram prontamente a sua colaboração, tendo-me ajudado a afiar os lápis de cor dos colegas que não se encontravam no espaço, e a procurar, no copo de material partilhado pela turma, as cores em falta no conjunto de lápis de cada aluno, denotando um grande espírito de solidariedade e entreaajuda.

Pude constatar que alguns alunos se mostravam algo nervosos antes do início do teste (o primeiro da disciplina de Inglês que realizavam), mas depois reinou a calma, com a generalidade dos educandos a manterem-se concentrados e em silêncio durante a realização da prova.

Duas alunas faltaram e dois alunos não terminaram o teste; não por falta de tempo, mas de estudo, pois deixaram muitos exercícios em branco, evidenciando pouco trabalho de preparação prévia. A respeito das alunas faltosas, de referir que

seria, posteriormente e em conjunto com o professor João Branco (ausente por se encontrar numa ação de formação), definida a nova data de realização do teste para as mesmas.

Todo o teste²¹ decorreu conforme inicialmente previsto, verificando-se apenas necessidade de proceder a uma ligeira alteração no caso do exercício de “spelling” (exercício 1) decorrente do ruído existente no corredor no momento da sua execução. Assim, decidi proceder a uma terceira ronda do exercício, em lugar das duas inicialmente previstas, tendo recorrido, na última vez e para que fosse mais perceptível para os alunos, à indicação *in loco* da letra em falta em cada palavra, dispensando a gravação.

Em relação a aspetos dignos de realce, destacaria o efeito de contágio ocorrido a propósito de uma das questões, nomeadamente a afirmação 3 no exercício 4, em que era pedido que fosse feita uma escolha entre duas palavras referentes à imagem apresentada. Alguns alunos, ao ouvirem, no decurso do teste, outros colegas questionarem a professora acerca do procedimento a adotar em caso de pretenderem alterar uma resposta, imediatamente decidiram mudar a sua, com a (honrosa) exceção de uma aluna que, mesmo se tendo apercebido do que se estava a passar, optou por deixar a sua resposta tal como estava – incorreta.

Em termos de desempenho, apenas se revelou mais preocupante o caso de uma aluna que demonstrou não ter compreendido o que lhe era pedido no exercício 2 – de colorir a imagem –, pintando-a indiscriminadamente.

Em sentido contrário, há a destacar a postura, muito madura e serena, de alguns alunos na realização do teste, não tendo, praticamente, recorrido à professora no decorrer do mesmo, o que denota já bastante autonomia e sentido de responsabilidade da sua parte.

Seguem-se o quadro 6 e o gráfico 8 onde se encontram apresentados, respetivamente, os resultados obtidos, em termos absolutos, pelos alunos da turma no teste escrito, e o peso relativo/distribuição das classificações registadas no contexto do grupo.

²¹ Para consulta no apêndice 13.1.

| Aluno | Pontuação obtida (%) | Classificação final |
|-------|----------------------|---------------------|
| 1 | 98% | Muito Bom |
| 2 | 49,5% | Suficiente |
| 3 | 47% | Insuficiente |
| 4 | 19% | Muito Insuficiente |
| 5 | 100% | Muito Bom |
| 6 | 40,8% | Insuficiente |
| 7 | 59,2% | Suficiente |
| 8 | 84% | Bom |
| 9 | 80% | Bom |
| 10 | 100% | Muito Bom |
| 11 | 54% | Suficiente |
| 12 | 74,5% | Bom |
| 13 | 94% | Muito Bom |
| 14 | 80% | Bom |
| 15 | 100% | Muito Bom |
| 16 | 98,5% | Muito Bom |
| 17 | 86% | Bom |
| 18 | 75,5% | Bom |
| 19 | 53,6% | Suficiente |
| 20 | 91% | Muito Bom |
| 21 | 100% | Muito Bom |
| 22 | 77% | Bom |
| 23 | 100% | Muito Bom |

Quadro 6 – Resultados obtidos no teste escrito.

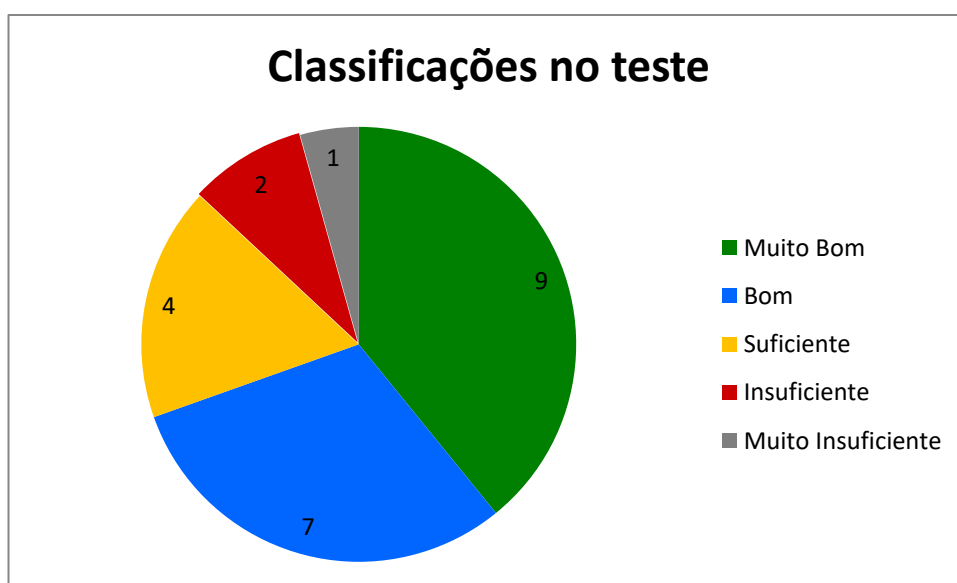


Gráfico 8 – Classificações obtidas no teste escrito.

Através da análise aos resultados acima apresentados, podemos concluir que o desempenho da generalidade dos alunos da turma foi, neste teste, bastante positivo, sendo que mais de 2/3 do total obtiveram uma classificação de “Bom” ou “Muito Bom” (verificando-se, inclusivamente, quatro classificações de 100%). Relativamente às restantes notas, registou-se uma bastante baixa (inferior a 20%), obtida por uma aluna com PEI à qual fiz referência mais atrás neste ponto, a propósito das dificuldades de compreensão que evidenciou durante a realização do teste.

No que concerne às duas classificações de “Insuficiente” que se verificaram, uma destas, sendo de 47%, encontra-se já relativamente próxima do limiar de desempenho positivo, pelo que não será difícil, à referida aluna, recuperar no futuro. No caso da outra aluna com classificação negativa, foi um dos dois casos mencionados de alunos que não concluíram o teste.

Por fim, no que diz respeito à classificação de 49,5% (“Suficiente”, mas na fronteira do limiar de aproveitamento positivo) obtida por um aluno igualmente abrangido por um PEI, esta poderá indiciar que será necessário, de futuro, assegurar uma diferenciação – em termos da tipologia e características dos exercícios – nos testes destes alunos (que perfazem um total de quatro casos na turma).

Apresento, de seguida, as considerações finais que resultaram da minha reflexão acerca desta experiência no seu todo, e que incluem duas perspetivas distintas. Uma, de natureza retrospectiva, que assenta num olhar sobre o passado, analisando o trabalho desenvolvido, as opções didáticas assumidas e as inúmeras potencialidades que os jogos encerram a nível pedagógico. A outra, virada para o futuro, procurando organizar as aprendizagens que esta PES me trouxe e, considerando o seu impacto na minha prática futura, colocá-las ao serviço, não apenas de mim enquanto profissional individual, mas de todos aqueles com quem um dia venha a trabalhar.

Considerações finais

Serão agora apresentadas algumas considerações relativamente à experiência de lecionação descrita neste relatório, respeitantes, nomeadamente, à análise dos dados recolhidos e ao balanço reflexivo em relação ao trabalho realizado. Importa, todavia, sublinhar que procurei, ao longo do mesmo, ir procedendo a uma análise e reflexão *in loco*, pois considero que tal procedimento permite ao leitor uma melhor contextualização e compreensão do que lhe é relatado.

• Análise dos dados recolhidos

A fim de possibilitar uma sistematização dos aspetos e parâmetros considerados e de permitir uma análise mais clara e objetiva dos resultados obtidos, optei por construir quatro grelhas: duas para os jogos que utilizei na minha PES (contendo respetivamente as suas vantagens e desvantagens enquanto recurso pedagógico), e duas para as outras atividades pedagógicas mais significativas realizadas (seguindo o mesmo critério de vantagens e desvantagens, e adotando os mesmos parâmetros).

Para a elaboração das mesmas, foram tidos em conta os aspetos das diversas vertentes (didático-pedagógica, social e comportamental/atitudinal) que me pareceu mais relevante e pertinente considerar no contexto desta experiência letiva.

É recomendável, enquanto suporte a esta reflexão, a leitura e análise das referidas grelhas, incluídas como Apêndice 14.1 neste trabalho.

A primeira conclusão que retiro diz respeito às numerosas potencialidades que os jogos, no geral – individuais e de equipa (e particularmente aqueles a que recorri na minha intervenção pedagógica) – nos oferecem, das quais destacaria:

- ▲ o “feedback” imediato e avaliação pronta das aprendizagens, possibilitando ao professor aperceber-se de eventuais dificuldades que os alunos sintam em determinados pontos/aspetos da matéria, e ir assim ajustando as suas aulas e atividades a essa realidade, procurando responder-lhe de forma eficaz, e, por outro lado, em caso de sucesso e bom desempenho, providenciar o reforço adequado e célere, fazendo com que os alunos se sintam estimulados e valorizados;
- ▲ a motivação para as aprendizagens – particularmente reforçada, sobretudo no caso dos jogos de equipa, pelo fator competição –, que está

intimamente relacionada com o caráter lúdico e apelativo deste tipo de atividades, das quais os alunos parecem nunca “cansar-se”, o que possibilita um treino mais intensivo e exaustivo dos conteúdos/estruturas que através delas se pretende trabalhar;

- ▲ o desenvolvimento de múltiplos tipos de inteligências em simultâneo, para além da confluência de variados estilos de aprendizagem (visual, auditivo, cinestésico), permitindo chegar a um maior número de alunos e potenciar as capacidades específicas de todos eles.

A par destas potencialidades dos jogos em geral, temos outras mais específicas, nomeadamente, e no caso dos jogos de equipa:

- ▲ o desenvolvimento do espírito de grupo/entreajuda entre os seus elementos, unindo forças em torno de um objetivo e bem comuns, e gerando sinergias no seio do grupo, em que cada membro contribui com aquilo que tem de melhor;
- ▲ a aquisição de regras/reforço das competências sociais, que, em estreita articulação com o aspeto anterior, possibilita aos alunos a interiorização de algumas das principais regras de (con)vivência em sociedade, tais como o respeito pelo outro, a cedência/negociação e a procura de consensos, a tolerância à frustração, e valores como o “fair play” e o “saber perder”.

No caso particular dos jogos de memória, estes constituem-se como uma valiosa ferramenta ao nível da aquisição e retenção de vocabulário, porquanto incorporam um importante elemento de repetição, para além de treinarem a capacidade de atenção/concentração dos alunos – uma competência de extrema utilidade, não só no contexto da disciplina de Inglês, mas, de um modo transversal, no percurso escolar dos alunos.

Paralelamente a estas vantagens dos jogos enquanto recurso pedagógico temos, embora em número significativamente mais reduzido, algumas desvantagens, das quais destacaria:

- ▲ o tempo envolvido na realização de alguns deles (com particular incidência nos desenvolvidos em equipa), e os imponderáveis/fatores fora do controlo do professor a eles associados, que podem constituir um entrave à sua adoção por um docente com menor experiência e menos

propenso a alguma improvisação e mudanças de planos/reajustamentos súbitos;

- ▲ a quantidade de recursos necessários (nos casos de atividades mais elaboradas) e preparação prévia requerida da parte do professor, quer em termos dos materiais, regras e normas de funcionamento do jogo em si, quer da sala de aula e organização dos alunos (sobretudo quando se trata de jogos de equipa);
- ▲ a dificuldade, nos jogos de equipa, em assegurar um acompanhamento próximo e individualizado das aprendizagens e desempenho de cada aluno, pela gestão global da sala que é necessário fazer e pelo carácter coletivo (em que o particular/individual se esbate no desempenho do grupo, sendo por vezes difícil ao professor apurar de onde proveio cada contributo) da própria atividade.

Por tudo o atrás exposto, pode concluir-se que não existem recursos ou métodos pedagógicos perfeitos, no sentido em que sempre encontraremos, em cada um deles, constrangimentos e limitações que teremos de ultrapassar. A título exemplificativo: no caso dos jogos, a insuficiência no acompanhamento individualizado e próximo das aprendizagens de cada aluno pode ser colmatada, tal como procurei fazer, com o recurso a fichas realizadas individualmente – idealmente em aula, na presença do professor – para posterior correção pelo docente, onde é possível um diagnóstico mais preciso das dificuldades e necessidades de cada elemento.

Importa, por isso, procurar retirar de cada recurso o melhor que tem para nos oferecer, conjugando-os de forma hábil e harmoniosa entre si. Os jogos afiguram-se-me, contudo, como o recurso pedagógico mais completo e abrangente para esta faixa etária e, seguramente, aquele que melhor se adequou à realidade específica que encontrei na minha PES, e que elencarei em seguida.

• **Balanço reflexivo sobre o trabalho realizado**

O balanço que faço desta experiência é bastante positivo, quer na minha perspetiva enquanto docente, quer na perspetiva da evolução dos alunos que me foi possível observar.

Assim, no que diz respeito a estes últimos, demonstraram enorme afabilidade e recetividade para comigo, adaptando-se rapidamente a uma nova pessoa e forma de trabalhar diferente daquela a que estavam acostumados.

Procurei fazer uma “mudança na continuidade”, mantendo as suas principais rotinas e introduzindo outras que me fizeram sentido, e que iam ao encontro do que se espera num 3.º ano (como exemplo, a abordagem à escrita que fui fazendo, de forma mais regular, estruturada e consistente, tal como preconizado pelos documentos orientadores para este ano de escolaridade).

Uma das minhas maiores preocupações sempre foi a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua, o que procurei conseguir com recurso a atividades e materiais apelativos, lúdicos e dinâmicos, sobretudo tendo em conta que, das duas aulas semanais de 45 minutos que tínhamos, uma tinha lugar ao último tempo letivo da semana (sexta-feira das 16h45 às 17h30). Deste modo, não era, para mim, surpreendente, encontrá-los já exaustos, com pouca capacidade de concentração e a aguardar ansiosamente pelo fim de semana.

Neste sentido, procurei que os jogos (particularmente os que envolviam maior preparação logística e tomavam mais tempo) e atividades mais ligeiras decorressem maioritariamente neste horário, com vista a rentabilizar o tempo de que dispúnhamos.

O grande potencial dos jogos a nível motivacional foi-me, aliás, amplamente comprovado pela reação e “feedback” dos alunos, quer após a sua realização (mostrando-se sempre extremamente agradados), quer nas aulas subsequentes, questionando-me repetidamente se, para o dia em questão, estava igualmente prevista tal atividade.

No âmbito das restantes atividades pedagógicas, destacaria as canções, pelo acolhimento que tiveram junto dos discentes, que as aprendiam muito rapidamente e a elas recorriam (“cantando-as mentalmente”, tal como lhes recomendara) em momentos posteriores ao da sua introdução, a propósito de uma determinada palavra ou expressão que delas faziam parte e das quais não se conseguiam recordar.

Relativamente às competências sociais (espírito de cooperação e entreajuda, respeito para com o outro, tolerância à frustração, e valores como o “fair-play” e “saber perder”), fui-me apercebendo, de ocasião para ocasião, de que se iam registando ligeiras melhorias, apesar de reconhecer que seria necessário, pela sua natureza complexa, mais tempo para as consolidar e aperfeiçoar. Ficam, de qualquer forma, lançadas as sementes que, acredito, germinarão, com o apoio e excelente trabalho de todos os profissionais do CED Nossa Senhora da Conceição que com os alunos trabalham diariamente.

A este propósito, gostaria de salientar, mais uma vez, o ótimo ambiente que encontrei na escola, onde fui recebida de braços abertos, o que em muito facilitou o

meu trabalho e contribuiu para o saldo positivo que atribuo a toda esta experiência. Neste âmbito, destaco o professor cooperante, João Branco, que, de forma próxima mas com toda a autonomia pedagógica e liberdade criativa, me permitiu desenhar estratégias e conceber materiais e atividades para utilizar com a turma. Mostrando toda a disponibilidade para dialogarmos e trocarmos ideias, nunca procurou impor-me uma forma de abordar os temas/assuntos, tendo somente a preocupação de me enquadrar nos procedimentos e contingências existentes, consciencializando-me das exigências e limitações a que estava sujeita.

Algumas das principais aprendizagens que realizei neste estágio (e que descreverei em pormenor seguidamente) decorreram, precisamente, de certas limitações e constrangimentos com que me fui deparando, tais como:

- ▲ o horário da turma (sempre da parte da tarde, tendo a aula de terça-feira lugar meia-hora após o final do intervalo para almoço, das 14h00 às 14h45, e a aula de sexta-feira, conforme atrás referido, no último tempo letivo da semana), que implicava, sobretudo na última aula da semana, cansaço, pouca concentração e menor motivação dos alunos para o trabalho mais focado e mentalmente exigente;
- ▲ as limitações temporais e dificuldades na gestão do tempo decorrentes de aulas com a duração de 45 minutos que, associadas à extensão e diversidade de conteúdos a abordar na unidade didática selecionada (“Autumn”; “Everyday Expressions”; “Verb To be”; “Means of Transport”; “Classroom Objects”; “Alphabet” e “Numbers 1-10”), me obrigaram a constantes reajustamentos e mesmo a excluir um dos temas – “Everyday Expressions” –, para o qual já tinha, inclusivamente, construído um material específico (um “quantos-queres”) para utilizar com os alunos;
- ▲ a ausência de um manual de referência para a generalidade dos alunos (19 em 23), que, sendo disponibilizado através dos mecanismos de apoio social escolar, não chegara ainda à escola aquando do início da minha intervenção – nem chegaria até ao seu final –, o que acarretou um trabalho extra da minha parte, procurando construir materiais que fossem simultaneamente diversificados, apelativos e lograssem ir ao encontro dos conteúdos presentes no manual e que se encontram inscritos nas *Metas Curriculares* para o 3.º ano (Cravo, Bravo & Duarte, 2015);
- ▲ algumas limitações físicas/materiais e de espaço, designadamente as já referidas não existência de um rádio/leitor de CD e colunas operacionais, e o pouco espaço na sala (ocupada com as muitas carteiras/mesas) para

me movimentar livremente e para as atividades mais informais serem realizadas de forma mais célere e em condições de maior conforto para os alunos;

- ▲ o índice de realização dos trabalhos de casa, considerado baixo (apenas 2/3 da turma, em média) atendendo ao grau de complexidade das tarefas e o tempo associado, e que reflete pouco acompanhamento em casa por parte de um considerável número de alunos do grupo;
- ▲ a necessidade de realizar um teste escrito no final, que requereu, da minha parte, a conjugação de um tipo de trabalho mais direcionado para a oralidade (que me permitisse recolher informação no âmbito do tema em estudo) com o treino e reforço da escrita, ainda para mais sem o apoio de um manual de referência para os alunos, e com a prática nesta área limitada (em muitos casos e devido ao escasso trabalho em casa) ao espaço da aula;
- ▲ a extensão temporal alargada da unidade didática (de 04 de outubro a 25 de novembro), em razão de várias interrupções não previstas inicialmente (visita de estudo e greve da Função Pública), que obrigou a vários momentos de revisão/retoma de temas/conteúdos, por forma a re-situar os alunos após um interregno de uma semana.

As aprendizagens mais relevantes que esta experiência me trouxe foram, então, as seguintes:

- ▲ a importância da constante readequação/ajustamento dos conteúdos a trabalhar, bem como das atividades, métodos e estratégias utilizados na prática docente, tendo em conta as especificidades do grupo em presença e a realidade envolvente;
- ▲ a preponderância da qualidade/consolidação dos temas/conteúdos trabalhados face à quantidade destes, mesmo que tal implique deixar alguns para uma oportunidade posterior;
- ▲ a riqueza que a construção dos próprios recursos/materiais de ensino aporta à atividade do professor, permitindo-lhe ir ao encontro das características, preferências e necessidades do grupo em presença, personalizando o seu ensino e garantindo resultados mais eficazes e próximos dos pretendidos.

Para terminar, gostaria de referir um aspeto que, não me tendo sido possível (pelas razões atrás elencadas e, essencialmente, pela falta de tempo) enquadrar da forma que desejaria na minha intervenção letiva, é aquele que maior impacto terá, porventura, na minha prática futura: a necessidade de trabalhar a diferenciação pedagógica em sala de aula.

Considero, pela grande diversidade existente na turma também a esse nível, que teria sido desejável um trabalho mais diferenciado da minha parte, designadamente construindo fichas e materiais de apoio direcionados para os diferentes tipos de necessidades educativas na turma, pelo que lamento não ter conseguido aproveitar esta oportunidade para desenvolver competências a este nível.

Acredito, contudo, que a consciência desse facto, aliada a todas as aprendizagens que esta experiência me proporcionou, me permitirá, no futuro, responder de forma substancialmente diferente a um tal desafio.

Referências Bibliográficas

- Alves, S., Marques, A., Travessa, C., Peres, S., & Gil, S. C. (2015). *Plano Estratégico da Casa Pia de Lisboa, I.P. 2015-2018*. Obtido a partir do sítio http://www.casapia.pt/wa_files/pe_2015_2018.pdf, em 2017, maio.
- Andrade, C. D. de (s.d.)
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Be Wheel – Past and Present*. Obtido a partir do sítio http://www.eslprintables.com/games_worksheets/wheels/BE_WHEEL_past_and_present_1_195020, em 2016, setembro.
- Busy Beavers: Kindy Land - ABCs & 123s*. (2014). [DVD] USA: Dave Martin and Friends.
- Busy Beavers: Party!*. (2012). [DVD] USA: Dave Martin and Friends.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Claparède, E. (1909). *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*. Genève: Kündig.
- Cliff, P. (2006). *Cambridge Young Learners English Tests - Starters*. Oxford: Oxford University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2015) *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cruz, J. A. (2012). *A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia* (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Letras - Universidade do Porto. Obtido a partir do sítio <http://hdl.handle.net/10216/66522>, em 2017, março.
- Dooley, J., & Evans, V. (2007). *Fairyland 3 Vocabulary & Grammar Practice*. Newbury: Express Publishing.
- Dooley, J., & Evans, V. (2015). *Smileys 3.º ano Activity Book/Picture Dictionary*. Newbury: Express Publishing.

- Dooley, J., & Evans, V. (2015). *Smileys 3.º ano Pupil's Book*. Newbury: Express Publishing.
- Dooley, J., & Evans, V. (2015). *Smileys 3.º ano Testes & Avaliação*. Newbury: Express Publishing.
- Frost, R. (s.d.). Total physical response - TPR. *British Council*. Obtido a partir do sítio <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tpr>, em 2016, julho.
- Gerngross, G., & Puchta, H. (2000). *Join In Activity Book 1*. Cambridge: Cambridge University Press and ELI.
- Graham, C. (1979). *Jazz Chants For Children*. New York: Oxford University Press.
- House, S., & Scott, K. (2003). *Story Magic: 1*. Oxford: Macmillan.
- Howard, J. & Major, J. (2005) Guidelines for designing effective English language teaching materials. Seoul, South Korea: PAAL9, Oct 2004. In *Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 101-109.
- “jogo” in *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Obtido a partir do sítio <https://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-ingles/jogo>, em 2017, março.
- “jogo” in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013. Obtido a partir do sítio <http://www.priberam.pt/dlpo/jogo>, em 2017, março.
- Langran, J., & Purcell, S. (1994). *Language Games and Activities*. London: CILT - Center for Information on Language Teaching and Research.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lima, J. M. (2008). *O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.
- Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: McGraw-Hill ESL/ELT.
- Mandela, N. (s.d.)
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English - The teacher development series*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Muzzy: Vocabulary Part 1*. (2010). [DVD] England: Daniel Mallo Productions - British Broadcasting Corporation.
- Papiol, E., Toth, M., & Spencer, J. (2009). *Bugs World 3* [DVD]. UK: Macmillan Publishers Limited.
- Peppa Pig: Bubbles*. (2006). [DVD] UK: Contender Home Entertainment.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Education.
- Read, C., & Soberón, A. (2000). *Superworld Activity Book 1*. Oxford: Macmillan.
- Read, C., & Soberón, A. (2009). *Bugs World 1*. Oxford: Macmillan.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching - Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (s.a.). (2012, 28 de setembro). The PPP Approach. Obtido a partir do sítio <http://www.teflsurvival.com/ppp-approach.html>, em 2016, julho.
- (s.a.). (2013). *Inglês 1.º Ciclo Escola Virtual Workbook 4*. Porto: Porto Editora.
- (s.a.). (2014). *Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição 2014-2016*. (s.l.): Casa Pia de Lisboa, I.P.
- (s.a.). (2016). *Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição 2016*. (s.l.): Casa Pia de Lisboa, I.P.
- (s.a.). (s.d.). *A Carta*. (s.l.): Casa Pia de Lisboa, I.P. Obtido a partir do sítio http://www.casapia.pt/wa_files/carta.pdf, em 2017, maio.
- (s.a.). (s.d.). *A Casa Pia. Casa Pia de Lisboa*. [online] Obtido a partir do sítio http://www.casapia.pt/a_casapia.html, em 2017, maio.

- (s.a.). (s.d.). Casa Pia – Centros de Educação e Desenvolvimento. *Casa Pia de Lisboa*. [online] Obtido a partir do sítio http://www.casapia.pt/centros_educacao_desenvolvimento.html, em 2017, maio.
- (s.a.). (s.d.) CED Nossa Senhora da Conceição – Lisboa. *Google Maps*. Google. Obtido a partir do sítio <https://www.google.pt/maps/place/CED+NSC/@38.7197678,-9.1587017,17z>, em 2017, maio.
- Saint-Exupéry, A. de (s.d.)
- Savignon, S. (1987). Communicative Language Teaching. *Theory Into Practice*, 26 (4), 235-242. Obtido a partir do sítio <http://www.jstor.org/stable/1476834>, em 2017, abril.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. London & New York: Longman.
- Scrivener, J. (1998). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. London: Macmillan.
- Sigurðardóttir, S. D. (2010). *The use of games in the language classroom* (Relatório de licenciatura não publicado). School of Education - University of Iceland. Obtido a partir do sítio <https://skemman.is/bitstream/1946/6467/1/Sigridurdogg2010.pdf>, em 2016, junho.
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem - Para que todos possam aprender* (I. H. Soares, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Subject Pronouns*. Obtido a partir do sítio <http://kidspressmagazine.com/nouns/infographics/misc/subject-pronouns-free-poster.htm>, em 2016, setembro.
- Sugar, S. (1998). *Games that Teach: Experiential activities for reinforcing learning*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Sugar, S., & Sugar, K. K. (2002). *Primary Games: Experiential learning activities for teaching children K-8*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching – Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ustinov, P. (s.d.)

- Whittaker, C. C., Chapelon, T., Álvarez, M. P., & Juanes, P. S. (2007). *The Busy Bugs Bank - Extension Activities for Primary 1st cycle*. Oxford: Macmillan.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers – A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (1984). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Referências Áudio

- Sesame Street. (2009, 21 de maio). *Sesame Street: The Alphabet With Elmo and India Arie*. Obtido a partir do sítio <https://www.youtube.com/watch?v=ML8IL77gQ3k>, em 2016, julho.
- crispyjuice. (2011, 19 de julho). *Gracie Lou – Ten Little Indians*. Obtido a partir do sítio <https://www.youtube.com/watch?v=Ab9mvlCCcvw>, em 2016, julho.
- lunacreciente. (2012, 09 de julho). *Transportation Sounds English - Learn Fast Fun - Recognize Мемо Speak Обучающий мультфильм TuTiTu #*. Obtido a partir do sítio <https://www.youtube.com/watch?v=ZcTdNaikO58>, em 2016, agosto.

APÊNDICES

Índice de Apêndices

| | |
|---|-----|
| Apêndice 1.1: Lesson 1 Plan | 135 |
| Apêndice 1.2: “Numbers” flashcards | 143 |
| Apêndice 1.3: Alphabet poster | 145 |
| | |
| Apêndice 2.1: Lesson 2 Plan | 147 |
| Apêndice 2.2: “Find the Treasure” game boards | 154 |
| Apêndice 2.3: <i>Grelha de Avaliação de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo</i> | 155 |
| | |
| Apêndice 3.1: Lesson 3 Plan | 157 |
| Apêndice 3.2: After-viewing questions – “Windy Autumn Day” | 163 |
| Apêndice 3.3: “Autumn” flashcards | 165 |
| Apêndice 3.4: “Autumn” word cards | 167 |
| | |
| Apêndice 4.1: Lesson 4 Plan | 169 |
| Apêndice 4.2: “Picture Dictionary – Autumn” | 174 |
| Apêndice 4.3: “Autumn” stickers | 175 |
| Apêndice 4.4: “Autumn Word Search” | 176 |
| Apêndice 4.5: “Autumn Word Search” key | 177 |
| | |
| Apêndice 5.1: Lesson 5 Plan | 179 |
| Apêndice 5.2: “Transport” definitions cards | 186 |
| Apêndice 5.3: “Means of Transport” flashcards..... | 187 |
| Apêndice 5.4: “Means of Transport” word cards | 189 |
| Apêndice 5.5: “Picture Dictionary – Means of Transport” | 191 |
| Apêndice 5.6: “Means of Transport” stickers | 192 |
| | |
| Apêndice 6.1: Lesson 6 Plan | 193 |
| Apêndice 6.2: “Means of Transport Worksheet” | 200 |
| | |
| Apêndice 7.1: Lesson 7 Plan | 201 |
| Apêndice 7.2: “Classroom Objects” flashcards | 207 |
| Apêndice 7.3: “Classroom Objects” word cards | 209 |
| Apêndice 7.4: “Picture Dictionary – Classroom Objects” | 211 |

| | |
|--|-----|
| Apêndice 7.5: “Classroom Objects” stickers | 213 |
| Apêndice 8.1: Lesson 8 Plan | 215 |
| Apêndice 8.2: “Classroom Objects Crossword Puzzle” | 222 |
| Apêndice 8.3: “Classroom Objects Crossword Puzzle” key | 223 |
| Apêndice 8.4: “Classroom Objects Bingo” board cards | 224 |
| Apêndice 8.5: “Classroom Objects Bingo” call out sheet | 226 |
| Apêndice 8.6: “Classroom Objects Bingo” cards | 227 |
| Apêndice 9.1: Lesson 9 Plan | 229 |
| Apêndice 9.2: “Pre-listening exercise - <i>Max’s magic book</i> story” – teacher’s script | 236 |
| Apêndice 9.3: “Pre-listening exercise - <i>Max’s magic book</i> story” | 237 |
| Apêndice 9.4: <i>Max’s magic book</i> story cards | 238 |
| Apêndice 9.5: <i>Max’s magic book</i> story – tapescript | 239 |
| Apêndice 9.6: “List of possible questions” | 241 |
| Apêndice 9.7: “Crazy Story” cards | 244 |
| Apêndice 10.1: Lesson 10 Plan | 245 |
| Apêndice 10.2: “Subject Pronouns” cards | 252 |
| Apêndice 10.3: “Verb To be Wheel” | 254 |
| Apêndice 10.4: Verb “To be” handout | 255 |
| Apêndice 11.1: Lesson 11 Plan | 257 |
| Apêndice 12.1: Lesson 12 Plan | 265 |
| Apêndice 12.2: “Revision Worksheet” | 271 |
| Apêndice 12.3: Giant foam dice | 273 |
| Apêndice 12.4: Key to the “Conjugation Game” | 274 |
| Apêndice 13.1: Written test | 275 |
| Apêndice 13.2: Listening exercise 1 – written test – teacher’s script | 278 |
| Apêndice 13.3: Listening exercise 2 – written test – tapescript | 279 |
| Apêndice 14.1: <i>Grelhas Comparativas entre os Jogos e Outras Atividades Pedagógicas</i> | 281 |

Appendix 1.1: Lesson 1 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 1

Date: 04th October 2016

Didactic Unit: Introduction – “Let’s Start!”

Lesson topic(s): numbers 1-10; alphabet

Lesson Rationale:

In this lesson, students are expected to recall the numbers 1-10 and identify the numbers presented to them by naming them, associate number words with the quantities they represent, count from 1 to 10, sing a song related to this topic and draw connections between the numbers included in the specific set aforementioned. Students are also expected to recall and say the alphabet, identify and name the letters that are part of it, sing a song about the alphabet and spell out words presented to them.

These topics are included in the Introduction Unit (“Let’s Start!”) of the book *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015), which deals with contents covered in the previous years, and will later be recycled in Unit 1. As for its position within the national curriculum, the “Numbers” and “Alphabet” topics can relate to the 1st cycle Curriculum’s dimension of the fundamental basic and intellectual acquisitions, as this underlies a structured knowledge in various domains, such as Maths and Language, for instance (Ministério da Educação, 2004). Furthermore, these topics are included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo* – “Lexis and Grammar” section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015).

In the previous three lessons, students worked with their teacher and revised some of the main structures and vocabulary they had learnt before, mainly through oral activities, since no textbooks had yet arrived at the school and only four out of the twenty-three students in the class had their own textbooks.

The lesson will be composed of four main stages following the common model Presentation, Practice, Production (PPP), although with no Production at this

stage as it will occur on a deeper level in the following class through the team game. The topics presented in this class consist of recycled contents and are meant to act as a transition for the following classes, where Unit 1 is to be developed and worked on. The sequence in which this happens is Presentation, Practice (for topic 1 – “Numbers 1-10”) and Presentation, Practice (for topic 2 – “Alphabet”). The two Presentation phases included in this class consist in the revision of the recycled vocabulary by using flashcards, a poster, and oral questions and instructions to check what the students recall. As for Practice, it is ensured through oral activities, such as the two songs sung, a game and a spelling exercise to be done as a class.

The methodology to be used in this lesson (as well as in the other eleven lessons) is PCLT, since it involves a meaningful use of the target language in communicative tasks, but it also allows a much larger role for procedures such as vocabulary, pronunciation and spelling, including form-focused (but usually meaningful) exercises (Ur, 2012, p. 89). Examples of communicative tasks in this class are the students’ questioning by the teacher and the spelling activity carried out, which enables students’ future communication on the phone or when no writing is possible, namely for giving personal information. I must add, however, that the methodology I am basing my lesson plans upon is the weaker version of PCLT, according to which, “students learn through a wide variety of teaching, exercises, activities and study, with a bias towards speaking and listening work” (Scrivener, 1998, p. 39), which is the kind of work I tried to do throughout my teaching practice. The main methods to be applied are the TPR method (for the songs to be acted out in class) and the aforementioned PPP model.

The materials required are: a computer/laptop; the MP3 version of “Ten Little Indians” (*Gracie Lou – Ten Little Indians*, retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=Ab9mvlCCcvw>) and “ABC Song” (*Sesame Street: The Alphabet With Elmo and India Arie*, retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=ML8IL77gQ3k>); speakers; the “Numbers” flashcards (Read & Soberón, 2009) – appendix 1.2; the alphabet poster (Evans & Gray, 2001) – appendix 1.3; Blu-Tack; a blackboard.

Background Information:

This is a public school 3rd year class. There are thirteen girls and ten boys. It is a mixed-ability class with four special needs students, whose pupils have been learning English since the age of three. They have two 45-minute classes a week.

Most students are quite active in class and show great appreciation for activities such as singing songs, saying chants, playing games and listening to stories. They are therefore expected to show appreciation and great enthusiasm during the class, as there will be two songs, a game and no writing tasks, which is something they are not particularly fond of.

Despite the remarkable enthusiasm and motivation easily perceived in the great majority of the class, there are a number of students who show no interest in participating. There are also those who are constantly distracted and whose concentration span is significantly short, which requires a lot of attention on the teacher's part, so as to make sure they are following the class and perform all the tasks.

One of the major issues with such students is the fact that they often fail to do their homework (and, when they do it, seldom bring it to class), and will not even take the trouble to copy the correction on the blackboard into their notebooks or onto the worksheet.

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- identify and name the numbers 1-10;
- associate number words with the quantities they represent;
- count from 1 to 10;
- sing the "Ten Little Indians" song and act it out accordingly;
- draw connections between numbers 1-10 using the terms *higher* and *lower*;
- say the alphabet;
- recognise letters;
- sing the "ABC Song";
- spell out words.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Revising numbers 1-10* (10 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- identify the numbers “drawn” by the teacher in the air and name them correctly;
- associate number words with the quantities they represent, by showing the teacher the number of fingers she requests from them;
- correctly count from 1 to 10 in sequence, with little or no hesitation.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance and degree of accuracy in the activities.

Procedures:

- The teacher explains to students that she is going to “draw” numbers in the air with her invisible “finger-pencil” for them to guess.
- Students take turns to try to correctly guess the numbers “drawn”.
- In case students have difficulties guessing a number, the teacher repeats the procedure and “draws” the number again.
- After a few rounds (activity duration: approximately 5 minutes), when the teacher sees students are already acquainted with numbers, she tells them that they are going to play a quick game called “Show me (two) fingers!”.
- The teacher tells students that she is going to call out a few numbers starting with *Show me...* and they must comply with her request, by showing her the correct number of fingers.
- The quickest students to show the correct number of fingers to the teacher are the winners.
- Students listen to the teacher and follow her instructions.
- After a few rounds (activity duration: 3 minutes), when the teacher finds it appropriate, she tells students that now that they have remembered the numbers 1-10, it is time for them to do some group counting.
- The teacher demonstrates the activity by starting to count from 1 to 10 out loud.
- Students join in and the teacher models and sets the tone for different rounds of the activity, each with a different tone and rhythm.
- Students follow and the teacher repeats the procedure as appropriate (activity duration: 2 minutes).

Materials:

- not applicable.

Stage 2 – *Numbers practice: singing and playing* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- sing the “Ten Little Indians” song in a clear, distinct way and with a good pronunciation, and act it accordingly by counting on their fingers first, and subtracting them for the countdown phase of the song, afterwards;
- draw relations between numbers 1-10, by appropriately using the terms *higher* and *lower* to play a guessing game, in which a successful sequence is required.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance of the song (ability to sing it and do the corresponding actions, pronouncing words correctly and in a clear, distinct way) and their performance in the game.

Procedures:

- The teacher tells students they are going to sing a song about numbers called “Ten Little Indians”.
- The teacher plays the song and sings it, while doing the actions to convey meaning.
- Students listen and watch.
- The teacher plays the song one more time and students join in, singing and doing the actions.
- The teacher plays the song one last time and everyone sings and acts it out.
- When the singing is over (activity duration: 5 minutes), the teacher gets two of the “Numbers” flashcards, repeats the number on each of them out loud for students to hear and asks a question about the relation between the two: “Number 5 and number 8. Is 8 higher (while conveying meaning through gesture) or lower (doing the corresponding gesture) than 5?”.
- Students answer and the teacher confirms or corrects their answer.

- The teacher repeats the procedure with another pair of numbers to make sure students understand the meaning and concept of *higher* and *lower*.
- The teacher informs students that they are going to play a game with numbers called “Higher or Lower?”, in which they have to guess whether the number that follows the one presented to them is higher or lower.
- The teacher places six “Numbers” flashcards in a row on the blackboard, with only the first one showing and the others face down.
- The teacher demonstrates the activity by asking different students to have guesses until one successful sequence is achieved.
- Students play the game, each of them having a guess and saying it out loud to the class, after which follows the teacher’s verification by the turning over of the corresponding flashcard.
- Every time a guess proves to be wrong, the teacher puts the respective flashcard in a pile together with the ones which have not been turned over in the row and the ones not in use in the game, shuffles them carefully and replaces the empty positions on the blackboard (in the row of six) with new flashcards.
- The game finishes when a successful sequence is achieved (activity duration: 10 minutes).

Materials:

- computer/laptop;
- MP3 version of “Ten Little Indians” song (retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=Ab9mvlCCcvw>);
- speakers;
- “Numbers” flashcards - *Bugs World 1* (Read & Soberón, 2009);
- blackboard.

Stage 3 – *Revising alphabet* (5 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- say the alphabet in sequence, correctly naming the letters that are part of it;
- recognise letters isolatedly when prompted.

The teacher's assessment of the aspect presented above shall rely on her direct observation of the students' performance and degree of accuracy in the activity.

Procedures:

- The teacher shows students the alphabet poster and asks them to say the alphabet together out loud, while she points at the letters one by one.
- Students practise saying the alphabet and the teacher makes any necessary corrections (namely in terms of pronunciation and letter recognition).
- The teacher then proceeds to check students' recognition of individual letters and their names in English, by pointing to some of the letters on the poster and asking individual students to name them.
- Students identify the letters and the teacher repeats the procedure as appropriate, until she is sure students can name most of the letters of the alphabet.

Materials:

- alphabet poster – *Letterfun* (Evans & Gray, 2001).

Stage 4 – Alphabet practice: singing and spelling (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- sing the "ABC Song" in a clear, distinct way and with a good pronunciation;
- spell out a minimum of five words presented to them in class (either picked from the alphabet poster or from the writing on the blackboard).

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' performance of the song and degree of accuracy in the spelling activity.

Procedures:

- The teacher tells students they are going to sing a song about the alphabet called "ABC Song".
- The teacher plays the song and sings it, emphasising pronunciation to make the letter names clear to students.

- Students listen.
- The teacher plays the song one more time and students join in singing.
- The teacher plays the song one last time and everyone sings.
- When the singing is over (activity duration: 5 minutes), the teacher points at one of the words on the alphabet poster – one that is already known to students – and asks a student to spell it out to his/her classmates.
- The teacher picks more words – either from the poster or from the blackboard – and asks individual students to spell them out to the class.
- When a minimum of five words has been correctly spelt out by the students, the activity is over (activity duration: approximately 10 minutes).

Materials:

- computer/laptop;
- MP3 version of “ABC Song” (retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=ML8IL77gQ3k>);
- speakers;
- alphabet poster – *Letterfun* (Evans & Gray, 2001);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Possible problems/solutions:

Some students might have difficulties remembering or pronouncing the name of some of the letters of the alphabet (G, J, K, Q, W, U and Y are examples of letters students usually have more problems with and tend to mix up with others). This becomes even more important in the case of class activities like the one described, particularly in regard to weaker or shier students. It is therefore very important that students do not feel intimidated by the fact that the whole class is watching them; reversely, this can be used as an asset, should the teacher be able to foster peer cooperation and encourage willingness to help and participate in class. Hence, when a student is having difficulties recognising a letter or saying its name, any kind of help from classmates is welcome and should therefore be encouraged by the teacher, provided the student in trouble is given enough time to think and the students in the class are familiar with concepts like respect and turn-taking.

Appendix 1.2 – “Numbers” flashcards

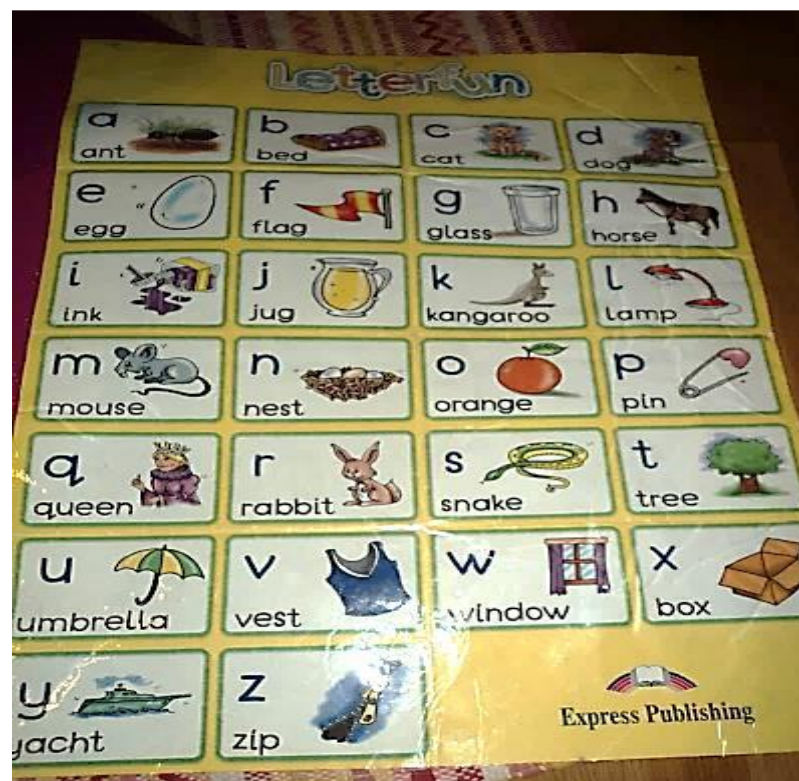
(Source: *Bugs World 1* [Read & Soberón, 2009])





Appendix 1.3 – Alphabet poster

(Source: *Letterfun* [Evans & Gray, 2001])



Appendix 2.1: Lesson 2 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 2

Date: 07th October 2016

Didactic Unit: Introduction – “Let’s Start!”

Lesson topic(s): numbers 1-10; alphabet

Lesson Rationale:

This lesson is expected to provide further practice for the topics included in the previous class – “Numbers 1-10” and the “Alphabet”. This aim is to be achieved by the singing of the songs learnt in the last class (“Ten Little Indians” and the “ABC Song”), the repetition of the spelling activity done before and by playing the game “Find the Treasure” in teams which, besides allowing for further practice of the aforementioned contents, also enables the development of significant social skills, such as the ability to cooperate with peers, respect others and show fair play.

As stated in the Rationale for Lesson 1, these topics are included in the Introduction Unit (“Let’s Start!”) of the book *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015), which deals with contents covered in the previous years, and will later be recycled in Unit 1. As for the team game to be played in this lesson, it can relate to some of the socio-cultural aspects of the syllabus, namely the need to respect others in class, willingness to follow routines and desire to participate in class (Ministério da Educação, 2004).

In the previous lesson, students revised “Numbers 1-10” and the “Alphabet” with the oral activities described above. They were also introduced to spelling, by spelling out words appointed by the teacher. Although students appeared to have achieved the main goals set for the initial lesson, extended practice and reinforcement activities are recommended, in order to consolidate their learning and acquisition/revision of new/recycled contents. Thus, the activities included in this lesson plan.

The structure of the lesson will consist of three main phases following the common PPP model, with greater emphasis on the last two aspects, mainly Production, since much attention was paid to the Presentation stage in the first lesson. The Practice phase will be developed through the two songs, the counting activity and the spelling exercise. As for the Production phase (where the main focus of the lesson will be), it will take place with the “Find the Treasure” team game, in which students are required to apply their knowledge of the contents covered in the previous class. The sequence for this lesson is Practice (for topic 1 – “Numbers 1-10”), Practice (for topic 2 – “Alphabet”), Production (“Find the Treasure” [battleship-like] game).

The methodology to be applied in this lesson is the same as the one employed in the previous one, PCLT, and the main methods to be used are still the TPR method (the songs are acted out in class) and the PPP model.

The materials required are: a computer/laptop; the MP3 version of “Ten Little Indians” and “ABC Song”; speakers; the alphabet poster (Evans & Gray, 2001) – appendix 1.3; Blu-Tack; the “Find the Treasure” game board with three treasure chests per team (teacher created) – appendix 2.2; students’ own materials (one red and one green felt-tip pen per team); the *Grelha de Avaliação de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo* sheet (teacher created) – appendix 2.3.

Background Information:

As stated in the corresponding section in the Lesson 1 Plan, most students are quite active in class and show great appreciation for activities such as singing songs, saying chants, playing games and listening to stories. This is why I believe they will appreciate and deeply engage in the activities set for this lesson, particularly the team game. Furthermore, students of this age-group are usually quite competitive and enjoy games and competition, which is why they allow for pleasant moments in class and enhance learning. Finally, considering the theme for my final report, *The importance of games in teaching Young Learners of English*, I believe this could be a great opportunity for me to put theory into practice and see the results of this approach for myself.

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- count from 1 to 10;
- sing the “Ten Little Indians” song and act it out accordingly;

- say the alphabet;
- sing the “ABC Song”;
- spell out words;
- use “Numbers 1-10” and the “Alphabet” in context to play a game.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Revising numbers 1-10* (5 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- correctly count from 1 to 10 in sequence, with little or no hesitation;
- sing the “Ten Little Indians” song in a clear, distinct way and with a good pronunciation, and act it out accordingly by counting on their fingers first, and subtracting them for the countdown phase of the song afterwards.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ degree of accuracy in the counting activity and their performance of the song (ability to sing it and do the corresponding actions, pronouncing words correctly and in a clear, distinct way).

Procedures:

- The teacher demonstrates the activity by starting to count from 1 to 10 out loud.
- Students join in and the teacher models and sets the tone for different rounds of the activity, each with a different tone and rhythm.
- After a few rounds (activity duration: 2 minutes), when the teacher finds it appropriate, she asks students if they remember the song about the Indian boys they learnt in the previous class.
- Students answer and the teacher asks them if they recall how many boys were in the song.
- After eliciting the correct number (10) from students, the teacher tells them that they are going to sing the “Ten Little Indians” song again.
- The teacher plays the song twice and everyone (teacher and students) sings and acts it out (activity duration: 3 minutes).

Materials:

- computer/laptop;
- MP3 version of “Ten Little Indians” song (retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=Ab9mvlCCcvw>);
- speakers.

Stage 2 – *Revising alphabet* (10 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- sing the “ABC Song” in a clear, distinct way and with a good pronunciation;
- spell out a minimum of four words presented to them by the teacher (either picked from the alphabet poster or from the writing on the blackboard) to the class.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance of the song and degree of accuracy in the spelling activity.

Procedures:

- The teacher tells students they are going to sing the “ABC Song” they learnt in the previous class.
- The teacher plays the song twice and everyone (teacher and students) sings it (activity duration: 3 minutes).
- When the singing is over, the teacher tells students that, similarly to what they did in the last class, they are going to do some spelling.
- The teacher picks a few words, either from the poster or from the blackboard, one at a time, and asks individual students to spell them out to the class.
- When a minimum of four words has been correctly spelt out by the students, the activity is over (activity duration: approximately 7 minutes).

Materials:

- computer/laptop;
- MP3 version of “ABC Song” (retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=ML8IL77gQ3k>);
- speakers;

- alphabet poster – *Letterfun* (Evans & Gray, 2001);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Stage 3 – *Playing “Find the Treasure”* (30 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- identify the numbers 1-10 and letters A-J on the game board;
- ask their classmates questions using numbers 1-10 and letters A-J, in order to find their three hidden treasure chests;
- record their classmates’ answers correctly, by drawing the appropriate mark (green spot for treasure found and red spot for no treasure) in the right square on the corresponding game board – *My partner’s game*;
- identify the number 1-10 and letter A-J indicated by their classmates;
- answer their classmates’ guesses correctly, by checking for treasure chests in the right square on the corresponding game board – *My game* – and comparing the search result with the opponent’s guess;
- actively participate in the game, by cooperating with their teammates and offering their help and support in the tasks to be performed (for instance, repeating the classmates’ guesses, finding the required number and letter/square on the game board, offering to be in charge of the team’s materials – e.g. felt-tip pens).

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance in the game, that is, their achievement of the specific aims set for the activity. Social skills such as the ability to cooperate with peers, respect others and show fair play are extremely valued in this activity and shall be recorded in the *Grelha de Avaliação de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo* (appendix 2.3).

Procedures:

- The teacher tells students that they are going to play a team game in which each team has to hide three treasure chests across a board – *My game* – containing the numbers 1-10 and letters A-J. Afterwards, the team members are required to

answer the opponent team's guesses about their game, as well as ask them questions to find out where their treasure chests are, while recording their opponent's answers on a board – *My partner's game*. The specific colour key to be used in the data recording is: a green spot to show that a treasure chest has been spotted, and a red spot to mean that a shot has been missed.

- The teacher checks that the students understand the rules of the game and clarifies any questions that might arise.

- The teacher is in charge of team formation, picking students for every team (each team should have 5-6 members) and getting them to sit with their group (in a circle, on the floor).

- The teacher appoints a spokesperson for each team and asks students to decide on a name for their team and an order in which it will function, so that every member gets to play a role in the game (for instance, recording the team's guesses on the *My partner's game* board or having a guess).

- The spokespersons inform the teacher of the names of their teams.

- The teacher has the teams sit on the floor in small circles, each of them standing on the opposite side of the room of its opponent team (two pairs of teams facing one another).

- The teacher lets students know the order in which each team will play (in case a team is one element shorter than its opponent, it gets to play first).

- The game begins and every team has to wait their turn (there is no simultaneous playing going on between the pairs of teams: when a team is having a turn, all the other teams are watching and listening, so that the game becomes clearer to them), in order for the teacher to be able to provide the necessary help to all the students and closely monitor the game and the interactions among team members.

- The game finishes when all the treasure chests of a team have been discovered by its opponent.

- In case this does not happen within the time limit set for the game, the team in each pair with the most treasure chests found by then is the winner.

Materials:

- "Find the Treasure" game board with three treasure chests per team (teacher created);

- students' own materials (one red and one green felt-tip pen per team);

- *Grelha de Avaliação de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo* (teacher created).

Possible problems/solutions:

Children at this age are usually very competitive and their focus is mainly on being called winners, which might pose some difficulties to the weaker elements in the team, who might feel shy and inhibited and choose not to participate in the game at all for fear of failing and affecting the team's performance. This could prove to be a real challenge for the teacher, together with the collaborative skills and democratic values the activity aims to develop and enhance. It is very important that the teacher monitors the activity closely and takes immediate action if she feels that there is a student (or group of students) who is excessively dominant in one of the teams, or who is acting ruthlessly towards weaker or shier teammates.

Another difficulty that could arise in this activity has to do with class management, since students who are waiting their team's turn to play might get restless and too noisy. It is thus very important that the teacher makes them aware of the consequences, both for the team (possibly miss a turn, or lose one of the treasure chests already discovered) and for the game itself, as frequent interruptions will inevitably result in less time for each team to play; therefore, rendering more difficult to have a "natural" winner at the end of the game, that is, a team which effectively managed to find all three treasure chests.

Appendix 2.2 – “Find the Treasure” game boards (teacher created)



Appendix 2.3 – Grelha de Avaliação de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo (teacher created)

Avaliação de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo

Ano: _____
Turma: _____

| Equipas | Responsabilidade | | | | Participação | | | | Espírito de Equipa | | | | Atitudes | | | | Liderança (*) | | | | |
|---------|--|-----|---|---|--|---|---|-----|---|---|--|---|---|-----|---|---|---|---|--|-----|---|
| | Os membros da equipa executam autonomamente as tarefas que lhes cabe desempenhar | | Os membros da equipa revelam entusiasmo pelo jogo | | Existe respeito pelas indicações do capitão de equipa durante o jogo | | As regras da sala de aula são cumpridas no decorrer do jogo | | Existe respeito entre colegas no seio da equipa | | Existe solidariedade e entrosajuda na equipa quando necessário | | Os membros da equipa revelam saber perder, dando os parabéns à equipa vencedora | | Os membros da equipa cumprem as regras do jogo, não tendo atitudes desleais para com os adversários | | Organiza de forma eficiente a sua equipa, determinando e verificando a ordem de participação dos seus elementos no jogo | | Incentiva os colegas de equipa a participarem ativamente no jogo | | |
| | S | A/V | N | S | A/V | N | S | A/V | N | S | A/V | N | S | A/V | N | S | A/V | N | S | A/V | N |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

(*) - Apenas aplicável ao "capitão de equipa"/porta-voz
Correspondência das pontuações: S = Sim; A/V = Às vezes; N = Não

Appendix 3.1: Lesson 3 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 3

Date: 14th October 2016

Didactic Unit: 1 – “School Again”

Lesson topic(s): autumn

Lesson Rationale:

In this lesson students are introduced to autumn-related vocabulary through the viewing of a cartoon episode on the subject, *Peppa Pig's* “Windy Autumn Day”. Students are expected to be able to answer oral questions about the story, notice and identify the autumn vocabulary presented in the episode or somehow connected with it, and learn the target vocabulary presented.

This topic is part of Unit 1 (“School Again”) of the book *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015) and is included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo* – “Lexis and Grammar” section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015).

In the previous two lessons, students revised “Numbers 1-10” and the “Alphabet”, and did some specific spelling work to consolidate the latter content. They also had an opportunity to play a team game where both topics were present and had to be used in context. This lesson hence opens a new window, in the sense that the topic covered in it, “Autumn”, is new to students and is included in Unit 1.

The structure of the lesson will consist of three main phases following the common PPP model, although not in this order. Instead, the sequence for this lesson is Presentation, Production, Practice + Presentation, respectively through the viewing of *Peppa's* autumn episode, the oral comprehension questions about it, and the oral practice of the vocabulary together with the introduction to the corresponding written form, using flashcards to play a memory game. I must add that the phases are a bit mixed and not very clear in this lesson, in the sense that the initial Presentation stage occurs implicitly while viewing the episode, and the following Production stage (“producing” mainly recycled language) comprises a little

Presentation as well, namely in the case of the autumn target vocabulary to be elicited from students. Finally, in the last stage, Practice + Presentation, the two aspects are combined by practising the vocabulary previously introduced (which occurs in the oral activity and in the “Magic Eyes” game) plus introducing the written form, to prepare students for the “Word and Picture Memory” game they will be playing in the next lesson.

The methodology to be used in this lesson is the same as the one employed in the previous ones, PCLT, and the main method to be applied is still the PPP model.

The materials required are: a computer/laptop; an interactive whiteboard; the Peppa Pig *Bubbles* DVD (Peppa Pig - Bubbles, 2007); the “After-viewing questions – Windy Autumn Day” sheets (teacher created) – appendix 3.2; the “Autumn” flashcards (teacher created) – appendix 3.3; the “Autumn” word cards (teacher created) – appendix 3.4; Blu-Tack; a blackboard.

Background Information:

Students of this age-group are usually very fond of cartoons, as it is something they can relate to and feel close to in terms of the reality and events portrayed. Since the episode to be shown to students contains a lot of relevant vocabulary on the topic to be introduced in this class, I think it will be a rich and useful tool to help them achieve the goals set for the lesson. Another aspect I would like to highlight is the fact that it is widely known that images play a very important role in the learning process as they enhance memorisation, which is particularly relevant when introducing a topic (like is the case here).

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- show interest in following a televised story;
- understand what happens in a story;
- answer questions about a story;
- recognise and be aware of autumn-related items and vocabulary;
- learn the target vocabulary and name the autumn-related items;
- memorise specific data as a means to reach a particular goal.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Introducing autumn: watching Peppa Pig’s “Windy Autumn Day”* (15 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- show interest in following a televised story, by attentively watching it and actively participating in the while-viewing tasks as appropriate (for instance, repeating the lines from the story);
- understand what happens in the story, and demonstrate it by translating lines/phrases/words from the story into Portuguese fairly accurately, when prompted by the teacher.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ behaviour and demeanour while watching the episode, as well as her observation of their performance in the while-viewing tasks.

Procedures:

- The teacher asks students what the current season is.
- Students answer and, after eliciting the right answer (autumn) from them, the teacher says that they are going to watch an episode of *Peppa Pig* about autumn called “Windy Autumn Day”.
- The teacher plays the DVD, pausing it frequently to check students are following the story and understand what is happening.
- The teacher takes such opportunities to prompt students to repeat the last line said in the story, and to translate relevant lines/phrases/words into Portuguese.
- Students participate in the while-viewing tasks as appropriate.
- When the episode is over, the teacher plays it again (this time all in a row) and students watch.

Materials:

- computer/laptop;
- interactive whiteboard;
- Peppa Pig *Bubbles* DVD (Peppa Pig - Bubbles, 2007).

Possible problems/solutions:

Notwithstanding all the positive aspects of working with larger classes like this (twenty-three students), it is certainly also a synonym for challenge, namely when it comes to class management issues. In more relaxed and less formal classes like this is, where some of the students will not be sitting in their usual seat (for practical reasons; e.g. sight), getting students to be quiet and pay attention to class may not be easy. The teacher must be firm and assertive with students and make them realise how important it is that they follow the class and participate in the ongoing activities. The place where students sit in this kind of class is fundamental and should not be put for their consideration. Instead, the teacher should take control of the process, so as to avoid wasting time and to make the most of the lesson.

Stage 2 – Oral comprehension of the episode (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- correctly answer the teacher's questions about the story;
- identify autumn-related items and autumn vocabulary connected with the story, by answering the teacher's specific questions in the "After-viewing questions – Windy Autumn Day" sheet correctly (questions 2, 4, 5, 13 and 15), and acknowledging that such items are associated with autumn.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' degree of accuracy in the activities (number of right answers).

Procedures:

- The teacher tells students they are going to talk about the story they have just watched.
- The teacher asks individual students the questions listed in the "After-viewing questions – Windy Autumn Day" sheets (appendix 3.2).
- Students answer the teacher's questions, one by one.
- In case a student is not able to provide a correct (or complete) answer to the teacher's question, she looks for volunteers in the class who are willing to try to answer correctly.

- When a correct answer has been given, the teacher moves on to the next question on the list.

- In the specific case of questions 2, 4, 5, 13 and 15, after eliciting the right answer from students, the teacher reinforces meaning by showing students the respective flashcard while saying the word aloud a couple of times for students to repeat.

- The activity finishes when all of the fifteen questions on the list have been answered.

Materials:

- “After-viewing questions – Windy Autumn Day” sheets (teacher created);
- “Autumn” flashcards (teacher created).

Stage 3 – *Vocabulary reinforcement and practice* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- name the eight autumn-related items when prompted by the teacher in a clear, intelligible way and with a good pronunciation;
- remember the order in which all of the autumn-related items appear in the game, and demonstrate it by calling out all the eight autumn words in the correct order.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance in the first activity and final results in the game. In order for the goals of the game to be considered fully achieved, a 100% degree of accuracy is required.

Procedures:

- The teacher shows the “Autumn” flashcards to students, one by one, and asks them to name what they can see to elicit the target vocabulary from them.
- As each item is named, the teacher finds the corresponding word card and sticks them on the board, side by side.
- The teacher makes any necessary corrections to students’ pronunciation.

- The activity finishes when all the eight autumn-related items have been named and are stuck on the board beside the corresponding word card (activity duration: 5 minutes).
- If necessary, the teacher provides students with further practice of the vocabulary learnt and pronunciation through a few more choral repetitions.
- The teacher takes all the flashcards and word cards off the board and tells students they are going to play a game called “Magic Eyes”, in which they have to memorise the order the displayed items appear in, and say it out loud to the class.
- The teacher places all eight flashcards on the board, face up.
- The teacher demonstrates the game by pointing to each flashcard in turn and asking students to call out the words.
- When all of the (eight) items have been called out by students, the teacher picks one and turns the corresponding flashcard over.
- Students are then encouraged to say all the words again (including the one whose picture is no longer showing).
- The teacher repeats the procedure, turning over one flashcard each time, until the students can name all the autumn-related items from memory.
- In the last round, as a checking procedure, the teacher turns over all the flashcards again and students check their answers.
- When the demonstration is over, students play the game twice (activity duration: 10 minutes).

Materials:

- “Autumn” flashcards (teacher created);
- “Autumn” word cards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Appendix 3.2 – After-viewing questions – “Windy Autumn Day” (teacher created)

1. Where are Peppa and her family going?

To the park.

2. What’s the weather like in the episode?

*Freezing cold/chilly, windy and cloudy. * **Chilly**, **windy** and **cloudy** flashcards*

3. What clothes do they wear on cold days?

Hats, scarves, coats.

4. What else do you wear on cold days?

*Shoes, a jumper. - * **Shoes** and **jumper** flashcards*

5. What changes colour in the autumn?

*Leaves. - * **Leaves** flashcard*

6. What colours are leaves in autumn?

Red, yellow (brown, orange).

7. What happens in autumn?

It gets a bit colder and leaves change colour.

8. What happens to the ball?

The wind blows it into the duck pond.

9. Who falls into the pond?

Daddy Pig.

10. What does the wind blow off?

George’s hat.

11. What colour is it?

Purple.

12. Where is George's hat stuck?

In a tree.

13. What can you do in autumn time?

*Jump in dry leaves, collect leaves, eat chestnuts (***Chestnuts** flashcard), pick fruit...*

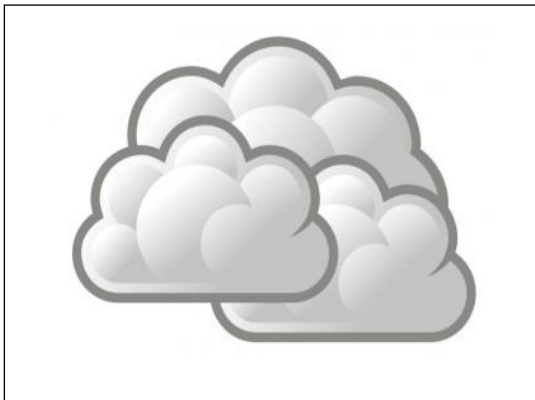
14. What do you celebrate in autumn?

Halloween.

15. What is the main symbol of Halloween?

*A pumpkin. - * **Pumpkin** flashcard*

Appendix 3.3 – “Autumn” flashcards (teacher created)





Appendix 3.4 – “Autumn” word cards (teacher created)

chestnuts

chilly

cloudy

jumper

leaves

pumpkin

shoes

windy

Appendix 4.1 – Lesson 4 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 4

Date: 18th October 2016

Didactic Unit: 1 – “School Again”

Lesson topic(s): autumn

Lesson Rationale:

This lesson is expected to provide further practice for the theme introduced in the previous class. Students are expected to recall the autumn vocabulary presented before and to be able to associate words with pictures to play a memory game, complete a picture dictionary for autumn and do a worksheet (a word search) on the topic.

As stated in the Rationale for Lesson 3, this topic is part of Unit 1 (“School Again”) of the book *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015) and is included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo – “Lexis and Grammar”* section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015).

In the previous lesson, students watched a cartoon episode on the subject, *Peppa Pig’s “Windy Autumn Day”*, had their comprehension of it checked through oral questions on the story, were requested to identify the autumn vocabulary presented in the episode or somehow connected with it, and were introduced to the target autumn vocabulary with the aid of flashcards and word cards. A simple, yet quite effective, game was played at the end of the class to enhance students’ memorisation of the new vocabulary introduced.

This lesson places, as stated before, great focus on Practice, therefore revolving all the activities that are part of it around this aspect (and phase) of the PPP model. The three activities to be carried out in this class – the memory game, the Picture Dictionary section and the word search – are aimed at providing students with the practice they need on the topic, both orally and in writing/reading.

The methodology to be used in this lesson is the same as the one employed in the previous ones, PCLT.

The materials required are: the “Autumn” flashcards (teacher created) – appendix 3.3; the “Autumn” word cards (teacher created) – appendix 3.4; Blu-Tack; a blackboard; the “Picture Dictionary – Autumn” sheet (teacher created) – appendix 4.2; the “Autumn” stickers (teacher created) – appendix 4.3; the “Autumn Word Search” sheet (teacher created) – appendix 4.4; students’ own materials (coloured pencils or crayons).

Background Information:

Students of this age-group tend to enjoy and do rather well in memory games (aspects that are fundamental for their motivation) and they can be a precious help in the memorisation process used to achieve the goals in this lesson. All three activities in this class are interconnected and act as stepping stones for the following stage, thus ensuring the progressiveness recommended in every learning process.

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- name the autumn-related items;
- associate words with pictures;
- memorise specific data as a means to reach a particular goal;
- complete a section of a picture dictionary;
- find and circle words in a word search.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Autumn vocabulary practice: playing “Word and Picture Memory”* (20 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- name the eight autumn-related items when prompted by the teacher in a clear, intelligible way and with a good pronunciation;
- associate autumn words with pictures, by matching each flashcard with the corresponding word card in a memory game on the blackboard;

- remember the position of the flashcards and word cards on the board, and demonstrate it by matching pairs together in the shortest possible time.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' performance and final results in the game.

Procedures:

- The teacher tells students that they are going to play a memory game, in which they have to match each picture with the corresponding word on the board.
- The teacher makes sure students have understood the game and shuffles all the flashcards and word cards separately, in a careful manner.
- The teacher sticks the flashcards and word cards on the opposite side of the blackboard, face down.
- The teacher labels the flashcards with numbers 1-8 and the word cards with letters A-H, to make it easier for students to identify.
- The teacher appoints individual students to have a guess and turns over the indicated flashcard first, asking them to name what they can see.
- The teacher repeats the procedure for the word card, asking the student to read the word on it first and then to spell it.
- The game finishes when all eight pairs have been matched together.

Materials:

- "Autumn" flashcards (teacher created);
- "Autumn" word cards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Stage 2 – *Autumn vocabulary practice: completing the Picture Dictionary section* (10 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- associate words with pictures, by putting the appropriate sticker on the shape above each word to complete the "Autumn" section of the Picture Dictionary.

The teacher's assessment of the aspect presented above shall rely on the correction of the exercise, to be done as a class.

Procedures:

- The teacher hands the "Picture Dictionary – Autumn" sheet and the eight "Autumn" stickers to students and tells them that, remembering what they have just done in the "Word and Picture Memory" game (associate words with pictures), they are going to complete the Autumn section of the Picture Dictionary, by putting the appropriate sticker on the shape above each word.

- Students are given 5 minutes to complete the task.

- Meanwhile, the teacher sticks the eight word cards on the blackboard in the same order as in the Picture Dictionary and randomly places the shuffled flashcards on her desk, face up.

- When the time is up, the teacher corrects the exercise as a class activity, by asking different students to come to the board (one after another) and stick the appropriate flashcard above the corresponding word (activity duration: 5 minutes).

Materials:

- "Picture Dictionary – Autumn" sheet (teacher created);
- "Autumn" stickers (teacher created);
- "Autumn" flashcards (teacher created);
- "Autumn" word cards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Stage 3 – *Autumn vocabulary practice: word search* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- identify the eight autumn-related items shown in the pictures on the worksheet;
- find and circle the eight corresponding words in the word search, with no spelling mistakes or missing letters.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on the correction of the word search, to be individually done by her.

Procedures:

- The teacher hands the “Autumn Word Search”, reads the instructions for the exercise aloud and clarifies meaning with students, making sure they have understood what is expected of them.
- Students are told that they should circle each word in a different colour using coloured pencils or crayons.
- Students are given 15 minutes to complete the task.
- When the time is up, the teacher collects the worksheets that have been fully completed by students and informs those whose work has not been finished that they are to do it as homework for the next class, and hand it in to the teacher.

Materials:

- “Autumn Word Search” sheet (teacher created);
- students’ own materials (coloured pencils or crayons).

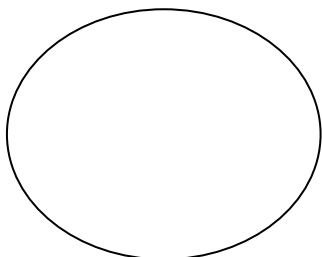
Possible problems/solutions:

As previously stated, students in this class are not particularly fond of writing tasks, and this worksheet – however stimulating, fun and appealing it may appear to students – implies a similar type of work to that of a writing worksheet, although not actually writing, but rather reading (and circling) the words. Furthermore, the degree of difficulty involved in this word search is quite high, as words can be in various positions and directions (including backwards), which can pose an additional challenge to students and cause the task to take longer.

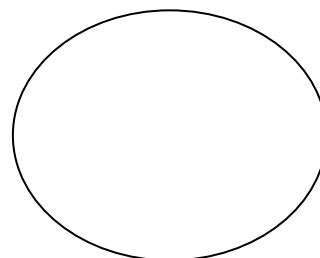
Picture Dictionary



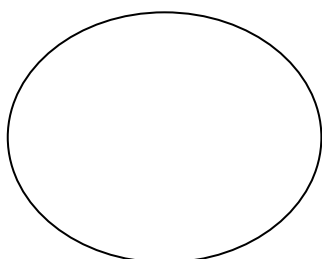
Autumn



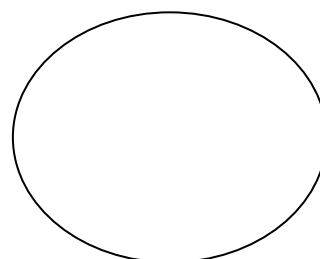
chestnuts



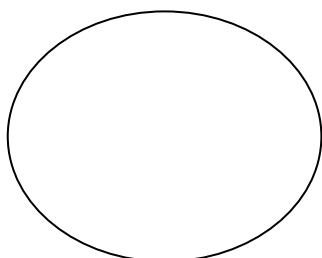
chilly



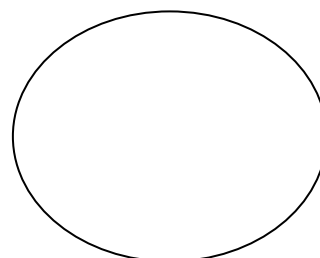
cloudy



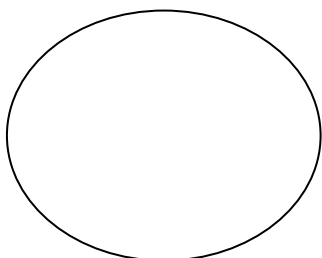
jumper



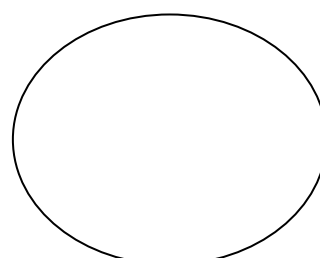
leaves



pumpkin

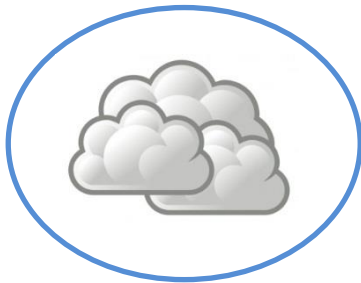


shoes



windy

Appendix 4.3 – “Autumn” stickers (teacher created)



Appendix 4.4 – “Autumn Word Search” (teacher created)

CED Nossa Senhora da Conceição

Name: _____

Date: ____/____/____



Casa Pia
Lisboa



Autumn Word Search

 Find the words on the list below.

Words can be across (→), down (↓) or diagonally (↗ ; ↘).

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| W | Z | X | U | G | I | B | V | G | U | H | G | M | T | Y |
| R | M | L | C | Q | L | S | H | L | L | E | A | H | D | G |
| I | L | Q | E | L | Z | Y | H | X | X | E | K | U | X | D |
| L | P | N | J | A | O | H | G | V | W | B | O | K | J | V |
| I | U | X | U | Q | V | U | U | E | M | L | H | E | S | Q |
| B | M | A | M | A | R | E | D | M | C | W | O | H | K | O |
| O | P | S | P | T | D | A | S | G | H | L | I | G | T | O |
| L | K | I | E | W | P | G | C | B | E | N | J | J | X | C |
| V | I | Q | R | S | H | O | E | S | S | O | R | J | M | E |
| R | N | D | E | I | X | V | S | Q | T | T | W | L | U | A |
| Z | H | Y | G | T | F | Z | P | H | N | I | L | B | M | M |
| X | V | K | Y | B | E | G | U | C | U | X | J | C | X | Y |
| R | S | C | H | I | L | L | Y | U | T | O | G | Y | G | M |
| M | B | N | I | R | D | T | F | J | S | O | P | E | Y | L |
| C | N | O | V | H | A | O | L | B | U | W | I | N | D | Y |



Appendix 4.5 – “Autumn Word Search” key (teacher created)

CED Nossa Senhora da Conceição

Name: _____

Date: ____/____/____



Casa Pia
Lisboa



Autumn Word Search

 Find the words on the list below.

Words can be across (→), down (↓) or diagonally (↗ ; ↘).

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| W | Z | X | U | G | I | B | V | G | U | H | G | M | T | Y |
| R | M | L | C | Q | L | S | H | L | L | E | A | H | D | G |
| I | L | Q | E | L | Z | Y | H | X | X | E | K | U | X | D |
| L | P | N | J | A | O | H | G | V | W | B | O | K | J | V |
| I | U | X | U | Q | V | U | U | E | M | L | H | E | S | Q |
| B | M | A | M | A | R | E | D | M | C | W | O | H | K | O |
| O | P | S | P | T | D | A | S | G | H | L | I | G | T | O |
| L | K | I | E | W | P | G | C | B | E | N | J | J | X | C |
| V | I | Q | R | S | H | O | E | S | S | O | R | J | M | E |
| R | N | D | E | I | X | V | S | Q | T | T | W | L | U | A |
| Z | H | Y | G | T | F | Z | P | H | N | I | L | B | M | M |
| X | V | K | Y | B | E | G | U | C | U | X | J | C | X | Y |
| R | S | C | H | I | L | L | Y | U | T | O | G | Y | G | M |
| M | B | N | I | R | D | T | F | J | S | O | P | E | Y | L |
| C | N | O | V | H | A | O | L | B | U | W | I | N | D | Y |



Appendix 5.1 – Lesson 5 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 5

Date: 21st October 2016

Didactic Unit: 1 – “School Again”

Lesson topic(s): means of transport

Lesson Rationale:

In this lesson students are expected to be introduced to “Means of Transport” through an induction activity consisting of dictionary-like definitions, which they have to match to the corresponding transport. Students are also expected to learn the target vocabulary, be able to identify the means of transport mimed to them as well as those whose sound they hear, and associate words with pictures to complete a picture dictionary.

This topic is part of Unit 1 (“School Again”) of the *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015) book and is included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo* – “Lexis and Grammar” section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015).

In the previous lesson, students practised the theme introduced in the class before (autumn) through a memory game, the completion of a section of a Picture Dictionary and a word search (to be fully completed in class or otherwise finished by students at home as homework for the following lesson).

This lesson will be composed of three main stages following the PPP model, yet with no Production at this stage, as this is an introduction class and therefore, greater emphasis shall be placed on the first two phases of the model, Presentation and Practice. Presentation will first occur through the induction activity mentioned above and then with the aid of flashcards. As for Practice, the oral aspect of it will be provided through a miming activity and a listening exercise, whereas the reading aspect of it will be ensured through the completion of the Picture Dictionary section.

The methodology to be used in this lesson is the same as the one used in the previous ones, PCLT.

The materials required are: the laminated “Transport” definitions cards (teacher created) – appendix 5.2; the “Means of Transport” flashcards (teacher created) – appendix 5.3; the “Means of Transport” word cards (teacher created) – appendix 5.4; Blu-Tack; a blackboard; the MP3 version of transport sounds (*Transportation Sounds English – Learn Fast Fun*, retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=ZcTdNaikO58>) abridged by the teacher; a computer/laptop; speakers; the “Picture Dictionary – Means of Transport” sheet (teacher created) – appendix 5.5; the “Means of Transport” stickers (teacher created) – appendix 5.6.

Background Information:

Students are expected to highly appreciate this class, since it includes diversified and rather unusual activities, like the induction exercise (which is not usually the kind of activity teachers make use of to introduce a topic) and the sounds listening exercise (a dynamic and fun way for students to practise the vocabulary just introduced).

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- recognise means of transport and associate them with their definitions;
- learn the target vocabulary and name the means of transport;
- identify means of transport from mimes;
- identify means of transport from sounds;
- associate words with pictures;
- complete a section of a picture dictionary.

Stage 1 – *Introducing means of transport: induction activity* (25 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- recognise and identify the eight means of transport being described to them through a description read out by the teacher;
- associate each definition with the corresponding means of transport, by matching each definition to the correct flashcard on the board;
- repeat all eight transport words correctly out loud;

- associate transport pictures with words, by being able to recognise the written form of the vocabulary presented and choose the correct word from a range of options.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on the accuracy of students' guesses in the induction activity and their performance in both the matching exercise and the choral activity.

Procedures:

- The teacher collects students' homework assignment from the previous lesson (where applicable) and tells the class that feedback on it shall be provided in the next class.

- The teacher informs students that, in this class, they will be learning about means of transport and, to begin with, they will have to try to guess which means of transport they will be learning about.

- The teacher sticks the laminated definitions for means of transport face up on one side of the blackboard, and the transport flashcards on the other side of the blackboard, face down.

- The teacher starts by reading aloud to students one of the definitions on the blackboard, clarifying the meaning of words as necessary.

- The teacher picks an individual student and asks him/her what means of transport that definition could correspond to.

- The student answers and the teacher asks the rest of the class if they agree with what has been said, or if they have a different suggestion to make.

- The teacher provides no definite answer at this point and moves on to the next definition on the board, repeating the same procedure.

- When all of the eight definitions have been read out to students and discussed by them (activity duration: 10 minutes), the teacher turns to the flashcards on the opposite side of the board and, turning over one by one, asks students if the transport they can see on the flashcard had been one of their guesses before.

- Next, the teacher picks a student and asks him/her to come to the board and find the correct definition for the transport in the picture.

- The student then sticks the flashcard next to the corresponding definition.

- The teacher repeats the procedure for the remaining seven means of transport, one by one.

- At this point, when the matching exercise is finished (activity duration: 5 minutes), the teacher takes the flashcards off the board and, showing them to students one by one, asks them to repeat the transport words aloud.

- As each means of transport is named, the teacher shows students random transport word cards, one at a time, and asks them if the word on each of them is the one they are looking for.

- Students answer and, when the correct word has been spotted, the teacher sticks the flashcard and the corresponding word card side by side on the blackboard.

- The same procedure is repeated for all means of transport (activity duration: 10 minutes).

Materials:

- "Transport" definitions cards (teacher created);
- "Means of transport" flashcards (teacher created);
- "Means of transport" word cards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Possible problems/solutions:

Activities like this induction activity, as innovative and motivating as they may be for students, pose a rather significant challenge to the teacher, in that students (who are not yet acquainted with the main vocabulary used in the exercise) might feel tempted to give up. This could happen as a result of the difficulty degree perceived by them in the activity, which could ultimately cause them to refrain from participating in the exercise, for fear of failing and feeling exposed before the group. This is even more relevant and true in the case of weaker students, who might perceive their difficulties as augmented, feel discouraged and develop no interest in the theme being introduced. It is therefore very important that the teacher assists students in the activity, namely by making the meaning of words clearer to them or even translating them, if necessary.

Stage 2 – *Means of transport oral practice: miming game and listening activity* (10 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- identify the means of transport mimed to them by the teacher, by correctly naming them;
- identify the means of transport whose sounds appear in the recording played by the teacher, by correctly naming them.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on the accuracy of students' guesses in both the miming game and the listening exercise.

Procedures:

- The teacher tells students that they will play a miming game, in which they have to guess the means of transport being mimed by her.
- The teacher mimes all eight means of transport, one by one, and students volunteer to try to guess the transport mimed each time.
- The teacher either confirms the player's answer or, in case it is wrong, asks for another suggestion from his/her peers until a correct guess is made (activity duration: 5 minutes).
- The teacher informs students that a listening exercise will follow, in which they are expected to guess the means of transport each of the sounds they hear corresponds to.
- The teacher plays the recording, pausing after each sound and the respective repetition included with it.
- The teacher picks individual students to try to guess the means of transport just heard.
- The teacher either confirms the player's guess or, in case it is wrong, asks for another suggestion from his/her peers until a correct answer is provided.
- When all five means of transport have been correctly identified by students, the teacher plays the recording again, this time with no pausing (activity duration: 5 minutes).

Materials:

- computer/laptop;

- MP3 version of transport sounds (retrieved from:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZcTdNaikO58>) abridged by the teacher;
- speakers.

Stage 3 – *Means of transport reading practice: completing the Picture Dictionary section* (10 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- associate words with pictures, by putting the appropriate sticker on the shape above each word to complete the “Means of Transport” section of the Picture Dictionary.

The teacher’s assessment of the aspect presented above shall rely on the correction of the exercise, to be done as a class.

Procedures:

- The teacher hands the “Picture Dictionary – Means of Transport” sheet and the eight transport stickers to students, and tells them that they are going to complete the “Means of Transport” section of the Picture Dictionary, by putting the appropriate sticker on the shape above each word.
- Students are given 5 minutes to complete the task.
- Meanwhile, the teacher sticks the eight word cards on the blackboard in the same order as in the Picture Dictionary and places the shuffled flashcards on her desk randomly, face up.
- When the time is up, the teacher corrects the exercise as a class activity, by asking different students to come to the board (one after another) and stick the appropriate flashcard above the corresponding word (activity duration: 5 minutes).

Materials:

- “Picture Dictionary – Means of Transport” sheet (teacher created);
- “Transport” stickers (teacher created);
- “Means of Transport” flashcards (teacher created);

- “Means of Transport” word cards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Appendix 5.2 – “Transport” definitions cards (teacher created)

something with two wheels which you sit on and ride along by pushing pedals with your feet

a vehicle that floats on water and can carry people and goods over water

a vehicle that a lot of people can travel in

something that you can drive along in on roads

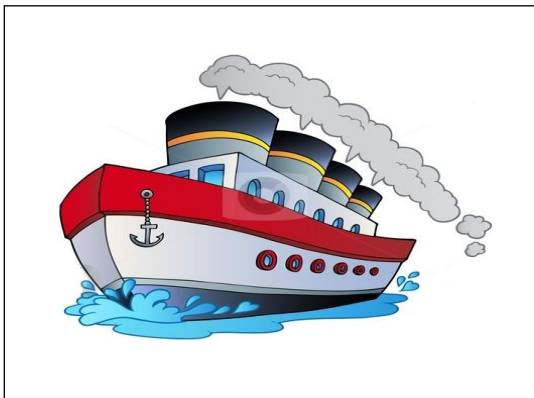
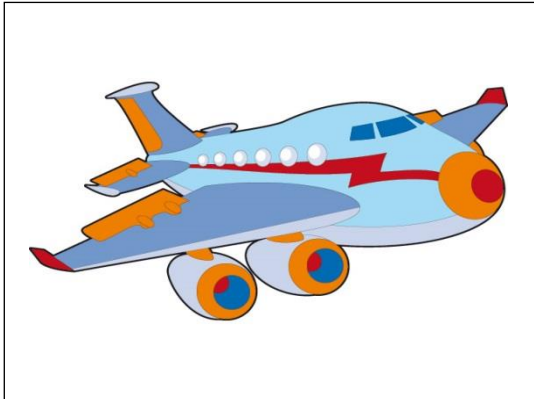
a part of your body you can stand on

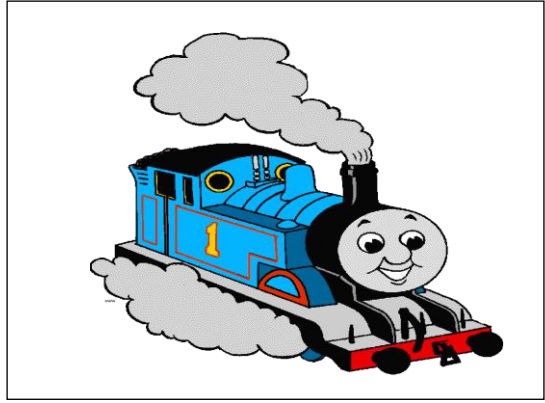
a large machine that can travel through the air and carry passengers or goods

a vehicle for carrying children to and from a school

something that carries passengers or goods on a railway

Appendix 5.3 – “Means of Transport” flashcards (teacher created)





Appendix 5.4 – “Means of Transport” word cards (teacher created)

aeroplane

bike

boat

bus

car

foot

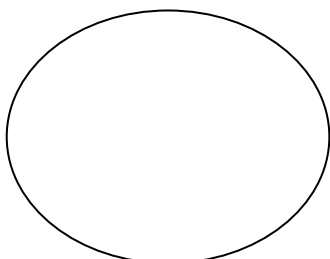
school bus

train

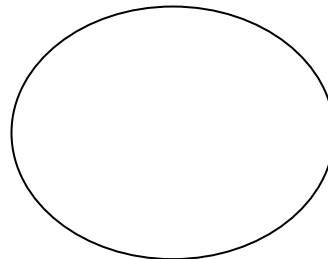
Picture Dictionary



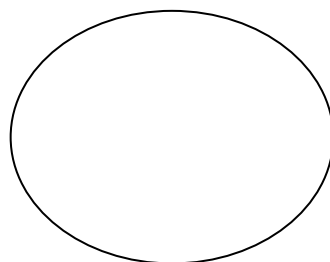
Means of Transport



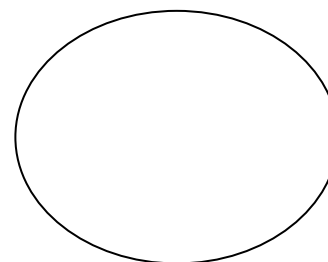
aeroplane



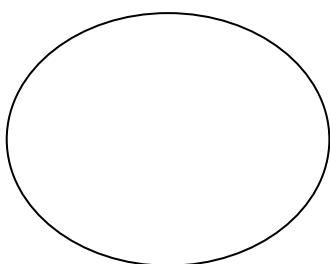
bike



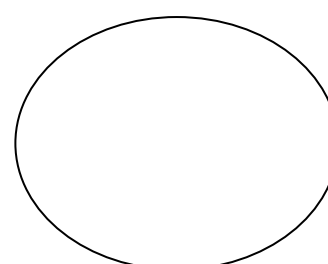
boat



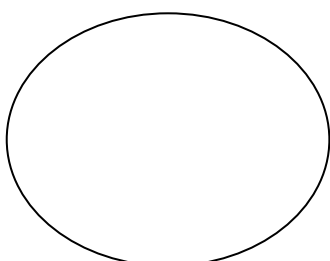
bus



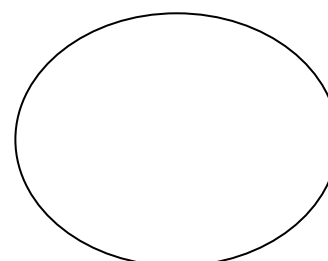
car



foot

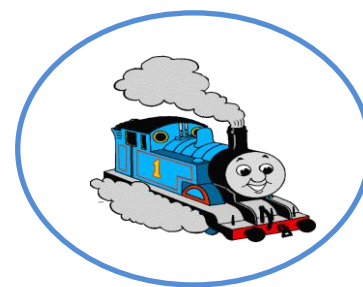
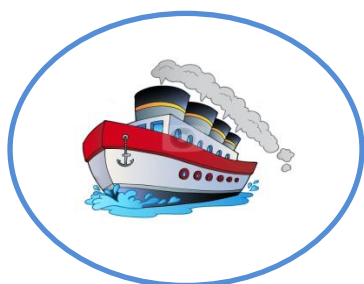


school bus



train

Appendix 5.6 – “Means of Transport” stickers (teacher created)



Appendix 6.1 – Lesson 6 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 6

Date: 25th October 2016

Didactic Unit: 1 – “School Again”

Lesson topic(s): means of transport

Lesson Rationale:

This lesson is aimed to provide further practice for the theme introduced in the previous class – “Means of Transport”. Students are expected to recall the transport vocabulary presented before, and make use of it to identify and name the means of transport depicted on flashcards while playing a memory/sequence game, as well as to answer personal questions about how they get to school in a class survey. This lesson is also intended to develop students’ writing skills through a worksheet on the topic.

This topic is part of Unit 1 (“School Again”) of the book *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015) and is included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo* – “Lexis and Grammar” section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015).

In the previous lesson, students were introduced to the theme “Means of Transport” and practised it orally through a miming activity performed by the teacher and a listening exercise consisting of transport sounds for them to identify. Students’ reading skills were worked on through the completion of the corresponding section of the Picture Dictionary and the following correction as a class, on the board.

This lesson will be comprised of three main stages following the PPP model, although not in this order and not covering all three phases of it, as Presentation will not be included. Instead, the sequence for this class is Practice, Production, Practice. The first moment for Practice will occur through the “Magic Eyes” game, that for (limited) Production through the teacher-oriented class survey, and finally, the second moment for Practice will be ensured via the worksheet to be done by students.

The methodology to be used in this lesson is the same as the one used in the previous ones, PCLT.

The materials required are: the “Means of Transport” flashcards (teacher created) – appendix 5.3; the “Means of Transport” word cards (teacher created) – appendix 5.4; Blu-Tack; a blackboard; chalk; the “Means of Transport Worksheet” (teacher created) – appendix 6.2; students’ own materials (coloured pencils or crayons, a pencil and a rubber).

Background Information:

This class is expected to pose quite a challenge to the teacher, since a significant part of it implies writing work, a type of activity that, as has previously been stated, students do not particularly enjoy doing and tend not to engage in. The first two activities in the lesson (the memory/sequence game and the class survey) are usually rather motivating and appealing for students, which could work well in terms of helping them feel confident and prepared for the writing task at the end.

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- name the means of transport;
- memorise specific data as a means to reach a particular goal;
- answer personal questions about how one gets to school in a class survey;
- find and circle words in a word worm;
- copy down words in alphabetical order;
- associate words with pictures;
- unscramble words;
- label pictures.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Transport vocabulary practice: playing “Magic Eyes”* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- name the eight means of transport when prompted by the teacher in a clear, intelligible way and with a good pronunciation;

- remember the order in which all of the means of transport appear in the game, and demonstrate it by calling out all the eight transport words in the correct order.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' performance in the first oral practice activity and final results in the game. In order for the goals of the game to be considered fully achieved, a 100% degree of accuracy is required.

Procedures:

- The teacher hands out the corrected version of the students' (homework) assignment on autumn from the last class (word search), and provides individual students with the necessary feedback.

- The teacher clarifies any questions students may have regarding the correction of the exercise (activity duration: 5 minutes).

- The teacher shows the "Means of Transport" flashcards to students, one by one, and asks them to name what they can see to elicit the target vocabulary from them.

- As each item is named, the teacher finds the corresponding word card and sticks both (the flashcard and the word card) on the board, side by side.

- The teacher makes any necessary corrections to the students' pronunciation.

- The activity finishes when all eight means of transport have been named and all eight flashcards are stuck on the board, beside the corresponding word card (activity duration: 5 minutes).

- If necessary, the teacher provides students with extra practice of the target vocabulary and pronunciation through a few more choral repetitions, always in a rhythmic and enthusiastic way – the teacher doing mimes for transport items is one of the options, and naming them wrongly and try to "fool" students to check for their attention is another option.

- The teacher takes all the flashcards and word cards off the board and tells students they are going to play the "Magic Eyes" game again, this time with means of transport instead of autumn-related items.

- The teacher checks students can still remember how the game is played, by asking them directly.

- The teacher places all eight flashcards on the board, face up.

- The teacher starts the game by pointing to each flashcard in turn and asking students to call out the words.
- When the students have called out all of the (eight) items, the teacher picks one and turns the corresponding flashcard over.
- Students are then encouraged to say all the words again (including the one whose picture is no longer showing).
- The teacher repeats the procedure, turning over one flashcard each time, until the students can name all the means of transport from memory.
- In the last round, as a checking procedure, the teacher turns over all the flashcards again and students check their answers.
- Students play the game two or three times (depending on the class rhythm), and the teacher gradually provides less help/support to students (for example, by prompting them when they cannot remember a “hidden” item) (activity duration: 5 minutes).

Materials:

- corrected version of students’ “Autumn Word Search” (teacher created);
- “Means of Transport” flashcards (teacher created);
- “Means of Transport” word cards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Stage 2 – *Class survey: “How do you get to school?”* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- answer personal questions about how they get to school in a class survey, using the structure “I go by (car/bus/train)/on foot”;
- recall the means of transport their classmates use to get to school, by correctly answering the teacher’s oral questions, or by correcting any false statements she makes with respect to that.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance in the class survey activity and the accuracy of their oral answers at the end of it.

Procedures:

- The teacher picks a random student and asks him/her how he/she got to school that morning, clarifying the meaning of the question and making funny suggestions (e.g. “Did you come by aeroplane/boat?”), in order to familiarise students with the meaning and use of the phrase “by car/on foot”.
- The teacher tells students that they are going to do a class survey to find out which means of transport is most used by students on their way from home to school, as she sticks the eight transport flashcards along two columns on the blackboard, leaving space in front of each flashcard for the votes to be counted.
- The teacher provides her own personal experience, by answering the question herself, as an example (“I go to school by car”).
- Students answer, one by one, and the teacher encourages each of them to repeat the whole structure (“I go to school by bus/on foot”, as appropriate) at the end of their participation in the survey.
- The teacher records the information on the blackboard, next to the corresponding flashcard, for the entire class to see, in writing, the number of votes (occurrences) for each means of transport.
- When all of the students have had their turn to participate in the survey, the teacher counts aloud the votes each means of transport got, and asks students to reach a conclusion as to the transport most used in class.
- Students answer and the teacher checks their answer (activity duration: approximately 13 minutes).
- At this point, the teacher lets students know that she will be checking if they paid attention throughout the survey, by asking them some questions about each other (e.g. “Does Helena get to school on foot?”).
- The teacher appoints individual students to answer the questions and alternates them with some false statements for students to correct (“Marco goes to school by bike, right?”) (activity duration: 2 minutes).

Materials:

- “Means of Transport” flashcards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Stage 3 – *Transport vocabulary writing practice: worksheet* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- find and circle the eight means of transport words in the word worm, with no spelling mistakes or letters missing;
- copy the eight transport words down in alphabetical order, from the word worm into the appropriate position, with no spelling mistakes;
- identify the eight means of transport shown in the pictures on the worksheet;
- order the letters correctly to write eight means of transport words;
- label the eight transport pictures with the appropriate word, with no spelling mistakes.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on the correction of the worksheet, to be individually done by her.

Procedures:

- The teacher hands out the "Means of Transport" worksheet, reads the instructions for the exercise aloud and clarifies meaning with students, making sure they have understood what is expected of them.
- Students are told that they should circle each word in the word worm in a different colour, using coloured pencils or crayons.
- The teacher reminds students of both the importance of them focusing on the worksheet (so as to avoid spelling mistakes while copying down words), and the need to have good penmanship.
- Students are given 15 minutes to complete the task.
- When the time is up, the teacher collects the worksheets that have been fully completed by students, and informs those whose work has not been finished that they are to do it as homework for the next class, and hand it in to the teacher.

Materials:

- "Means of Transport Worksheet" (teacher created);
- students' own materials (coloured pencils or crayons, a pencil and a rubber).

Possible problems/solutions:

It is possible that some students may find this writing task tedious and not as interesting and motivating as other activities they are used to carrying out (i.e. oral activities such as songs, chants, listen-and-respond activities, games and class surveys). This renders the teacher's role determining, inasmuch as the effectiveness and success of such tasks will depend on the way she is (or is not) able to captivate students and hold their attention. It is therefore of the utmost importance that the teacher carefully selects the activities and exercises to include in the writing task, so as to ensure students make the most of it and that it serves its purpose.

Appendix 6.2 – “Means of Transport Worksheet” (teacher created)

CED Nossa Senhora da Conceição



Casa Pia
Lisboa

Name: _____

Date: ____/____/____



Means of Transport Worksheet

1. Find and circle eight means of transport. Write the words in alphabetical order.

bushorpticarkolliyaeroplanevboatpartjfootdschoolbusneebikeqatrain

1. _____

5. _____

2. _____

6. _____

3. _____

7. _____

4. _____

8. _____

2. Unscramble the words and write them under the pictures.

a) bato

b) arc

c) penla

d) kebi



e) usb

f) otfo

g) raint

h) loochs sub



Appendix 7.1 – Lesson 7 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 7

Date: 28th October 2016

Didactic Unit: 1 – “School Again”

Lesson topic(s): classroom objects

Lesson Rationale:

In this lesson students will be introduced to “Classroom Objects” with the aid of flashcards. Students are expected to learn the target vocabulary and be able to answer simple questions about the objects presented to them (e.g. colour/number/size), by mobilising their prior knowledge as a means to recycle some of the vocabulary and contents previously learnt. In addition to this, this lesson is expected to provide some initial practice of the target vocabulary through a chant containing all twelve classroom objects introduced and a memory game, in which students have to associate words with pictures. Finally, this class will also include some reading practice of the aforementioned lexical items through the completion of a section of the Picture Dictionary.

This topic is part of Unit 1 (“School Again”) of the book *Smileys*, 3.^o ano (Dooley & Evans, 2015) and is included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo* – “Lexis and Grammar” section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015).

In the previous lesson, students practised the theme introduced in the class before, “Means of Transport”. First, it was done orally through a memory/sequence game, and later in writing, by doing a worksheet. Between the two practice activities, a class survey on the means of transport used to get to school was held, thus allowing for some (yet limited) production from students on the topic being studied.

This lesson will be composed of three main stages following the PPP model, yet with very little Production at this stage. If any, Production occurs in too limited a manner to be considered a phase itself (and only as a response to the questions asked by the teacher about the item(s) being presented), since this is an

introduction class and therefore, greater emphasis shall be placed on the first two phases of the model, Presentation and Practice. As a result, the sequence for this lesson is Presentation, Practice, Practice. In a more detailed way: Presentation will happen, as previously stated, with the aid of flashcards, which the teacher shows students as she introduces the word(s). As for Practice, the oral aspect of it will be provided through a chant and a memory game, whereas the reading aspect of it will be ensured through the completion of the corresponding Picture Dictionary section.

The methodology to be used in this lesson is the same as the one used in the previous ones, PCLT, playing the TPR method also a key role in it, namely for the chant to be acted out in class.

The materials required are: the “Classroom Objects” flashcards (teacher created) – appendix 7.2; the “Classroom Objects” word cards (teacher created) – appendix 7.3; Blu-Tack; a blackboard; the “Picture Dictionary – Classroom Objects” sheet (teacher created) – appendix 7.4; the “Classroom Objects” stickers (teacher created) – appendix 7.5.

Background Information:

Students of this age-group tend to enjoy learning about topics they can somehow relate to in their day-to-day lives. Classroom objects are a part of their reality (namely at school, where they spend a great part of their day and where the English class takes place), which makes them very curious about the topic and interested in learning how to name these items in English. Furthermore, the fact that this will mainly be an oral class (together with the impact of games – particularly memory games – and images in both students’ motivation and learning), makes this a class I truly believe will be highly appreciated and effective in terms of the subsequent ones.

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- learn the target vocabulary and name the classroom objects;
- answer simple questions about objects presented to them;
- say the “I’ve got a pencil” chant and act it out accordingly;
- associate words with pictures;
- memorise specific data as a means to reach a particular goal;
- complete a section of a picture dictionary.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Introducing classroom objects* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- repeat all twelve classroom objects words correctly out loud;
- correctly answer simple questions about the colour, number and size of the objects presented to them;
- name the twelve classroom objects when prompted by the teacher in a clear, intelligible way and with a good pronunciation.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' performance in the choral activity, the accuracy of the answers provided by them to the teacher's questions and their ability to name the items when prompted.

Procedures:

- The teacher collects the students' homework assignment from the previous lesson (where applicable) and tells the class that feedback on it shall be provided in the next class.
- The teacher tells students that they will now be learning about classroom objects.
- The teacher shows the "Classroom Objects" flashcards to students, one by one, naming the item(s) and asking students to repeat the word(s) after her (intonation is a key aspect in this activity, and the structure to be used for all classroom objects is: **T – teacher:** "This is a pencil."; **Ss – students:** "A what?"; **T:** "A pencil."; **Ss:** "A pencil?"; **T:** "A pencil."; **Ss:** "Oh! A pencil!").
- The teacher sticks the flashcards on the blackboard, one by one, as each item is introduced.
- If necessary, the teacher provides students with extra practice of the target vocabulary and pronunciation through a few more choral repetitions, always in a rhythmic and enthusiastic way – the teacher miming the classroom objects is one of the options, for instance.
- After each item is introduced, the teacher picks a random student and asks him/her a simple question about the colour/number/size of the object presented (e.g.

“What colour is the pencil?”; “How many crayons can you see?”; “Is the rubber big or small?”). A variation of this could be using the “I spy” game to have students identify the items: “I spy with my little eye something grey and small. What is it?”.

- The teacher repeats the procedure for all classroom objects.
- When all twelve objects have been introduced, the teacher takes the flashcards off the board and, showing a few of them (4/5) to students, one at a time, asks them to name the item presented.

Materials:

- “Classroom Objects” flashcards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Stage 2 – Classroom objects oral practice: saying a chant and playing “Word and Picture Memory” (20 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- say the “I’ve got a pencil” chant in a clear, distinct way and with a good pronunciation, and act it out accordingly by miming each object in tune with the chant;
- associate classroom objects words with pictures, by matching each flashcard with the corresponding word card in a memory game on the blackboard;
- remember the position of the flashcards and word cards on the board, and demonstrate it by matching pairs together in the shortest possible time.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance of the chant (ability to say it and do the appropriate gestures, as well as to pronounce words correctly and in a clear, distinct way), and their performance and final results in the game.

Procedures:

- The teacher sticks the twelve flashcards on the board in the order she wants them to appear in the chant, and tells students that they are going to say a chant about classroom objects called “I’ve got a pencil”.

- The teacher demonstrates the activity by saying the chant (e.g. “I’ve got a pencil/ I’ve got a pencil/ I’ve got a pencil/ A black and yellow pencil”), while pointing at the respective flashcard on the board and doing the appropriate gestures/actions (e.g. sharpening a pencil for the pencil sharpener) to convey meaning.
- Students watch and join in, saying the chant and doing the actions for all twelve classroom objects, as demonstrated by the teacher (activity duration: 5 minutes);
- When the chant is over, the teacher tells students that they are going to play the “Word and Picture Memory” game again, this time with classroom objects.
- The teacher takes the flashcards off the board and carefully shuffles them, doing the same for the word cards.
- The teacher sticks the flashcards and word cards, face down, on opposite sides of the blackboard.
- The teacher labels the flashcards with numbers 1-12 and the word cards with letters A-L, to make it easier for students to identify.
- The teacher appoints individual students to have a guess and turns over the indicated flashcard first, asking the player to name what he/she can see.
- The teacher repeats the procedure for the word card, asking the player to read the word on it first and then to spell it.
- The game finishes when all twelve pairs have been matched together (activity duration: 15 minutes).

Materials:

- “Classroom Objects” flashcards (teacher created);
- “Classroom Objects” word cards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Possible problems/solutions:

Although students in general (and children of this age-group in particular) are usually very fond of memory games, this challenging and time-consuming 24-card memory game might eventually demoralise some of them and make them want to quit. With more competitive students, on the contrary, additional motivation might derive from the difficulty associated with the game. Once again, the teacher plays a significant role in regard to the monitoring of the game and fostering of students’ participation in it (especially the weaker/less persevering ones).

Stage 3 – *Classroom objects reading practice: completing the Picture Dictionary section* (10 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- associate words with pictures, by putting the appropriate sticker on the shape above each word to complete the “Classroom Objects” section of the Picture Dictionary.

The teacher’s assessment of the aspect presented above shall rely on the correction of the exercise, to be individually done by the teacher.

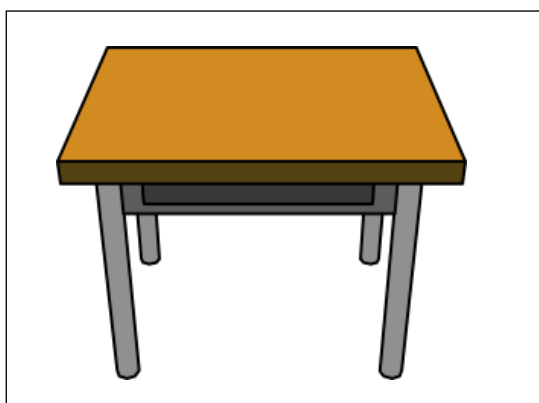
Procedures:

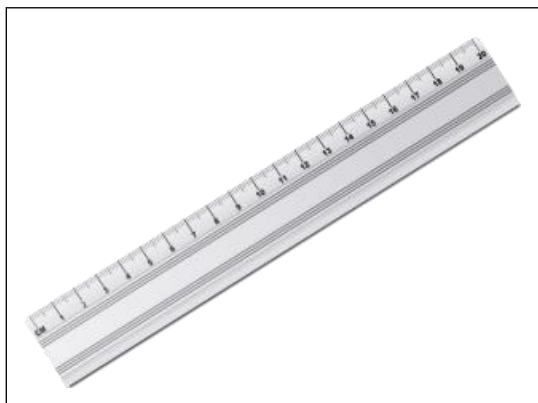
- The teacher hands the “Picture Dictionary – Classroom Objects” sheets and the twelve “Classroom Objects” stickers to students, and tells them that they are going to complete the “Classroom Objects” section of the Picture Dictionary, by putting the appropriate sticker on the shape above each word.
- Students are given 10 minutes to complete the task.
- When the time is up, the teacher collects the students’ work for her to individually correct.

Materials:

- “Picture Dictionary – Classroom Objects” sheets (teacher created);
- “Classroom Objects” stickers (teacher created).

Appendix 7.2 – “Classroom Objects” flashcards (teacher created)





Appendix 7.3 – “Classroom Objects” word cards (teacher created)

book

chair

desk

crayons

notebook

pen

school bag

ruler

rubber

pencil sharpener

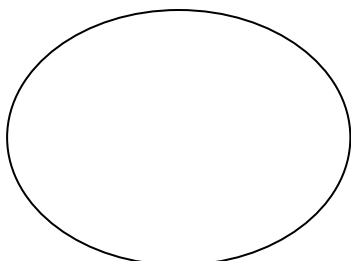
pencil case

pencil

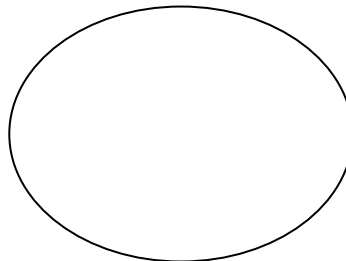
Picture Dictionary



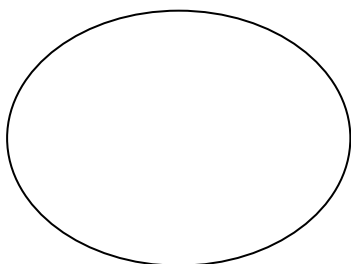
Classroom Objects - 1



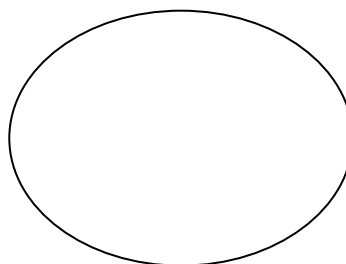
book



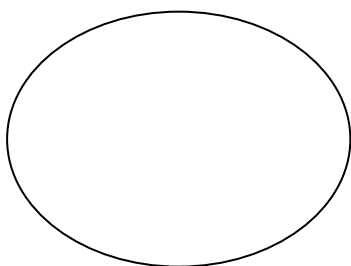
chair



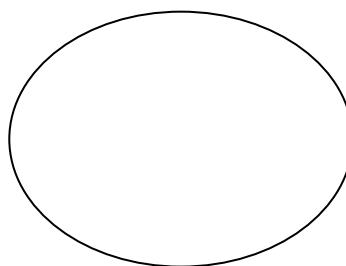
crayons



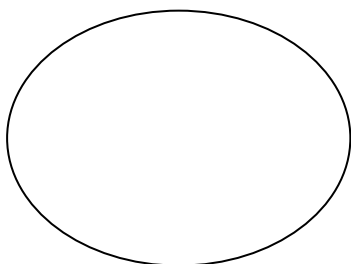
desk



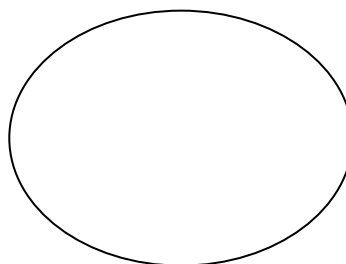
notebook



pen



pencil

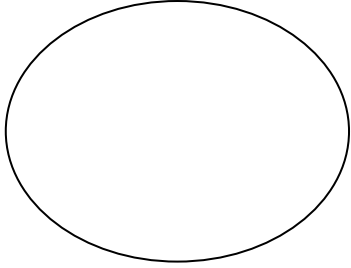


pencil case

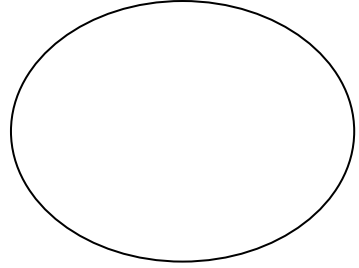
Picture Dictionary



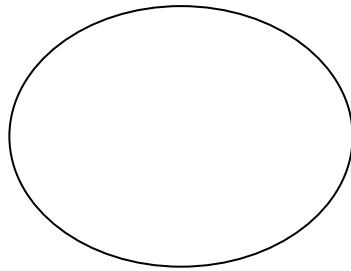
Classroom Objects - 2



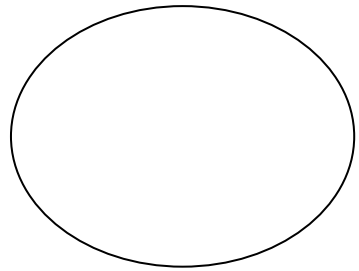
pencil sharpener



rubber

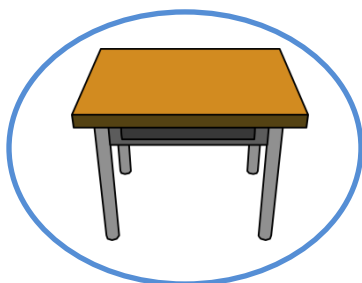


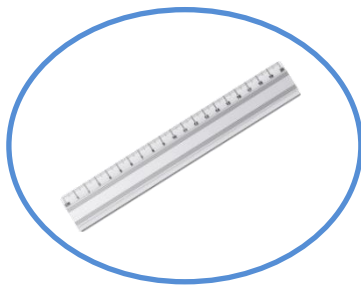
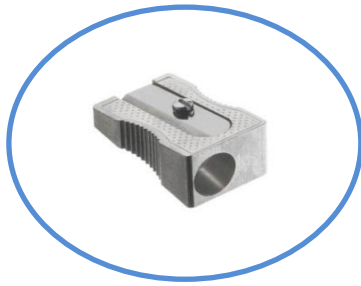
ruler



school bag

Appendix 7.5 – “Classroom Objects” stickers (teacher created)





Appendix 8.1 – Lesson 8 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 8

Date: 04th November 2016

Didactic Unit: 1 – “School Again”

Lesson topic(s): classroom objects

Lesson Rationale:

This lesson is aimed to provide further practice for the theme introduced in the previous class, “Classroom Objects”, through two different activities: a rhyme to be said (and completed orally) as a class, and a game (“Bingo”) to be played in teams. This lesson is, therefore, expected to be a more practical one. Nonetheless, it is also meant to help develop students’ writing skills through a worksheet on the topic (a crossword puzzle) to be assigned as homework.

This topic is part of Unit 1 (“School Again”) of the book *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015) and is included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo* – “Lexis and Grammar” section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015).

In the previous class, students were introduced to the theme “Classroom Objects” and practised it orally, through a chant and a memory game. As for students’ reading skills, they too, were worked on in that class, through the completion of the corresponding section of the Picture Dictionary to be later corrected by the teacher, on an individual basis.

This lesson will be composed of three main stages, all of which enforcing Practice. The first stage comprises the homework assignment and explanation (in which the main purpose is to develop students’ writing skills), and the following two stages include oral practice of the theme covered, through the rhyme saying and the game to be played in teams, respectively.

The methodology to be used in this lesson is the same as the one used in the previous ones, PCLT.

The materials required are: the “Classroom Objects” flashcards (teacher created) – appendix 7.2; Blu-Tack; a blackboard; the “Classroom Objects Crossword Puzzle” (teacher created) – appendix 8.2; the “Classroom Objects Bingo” board cards (teacher created) – appendix 8.4; the “Classroom Objects Bingo” call out sheet (teacher created) – appendix 8.5; tokens (plastic lids); the “Classroom Objects Bingo” cards (teacher created) – appendix 8.6; a bag/box; the *Grelha de Avaliação de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo* sheet (teacher created) – appendix 2.3.

Background Information:

As previously stated, most students are quite active in class and show great appreciation for activities such as singing songs, saying chants, playing games and listening to stories. This is why I believe they will appreciate and deeply engage with the activities set for this lesson, particularly the main activity (the team game). As for the writing task set for homework (the crossword puzzle), I believe students will find it amusing, yet challenging at the same time, which has been one of my major concerns while designing it, so as to help overcome students’ general negative attitude towards writing. Returning to the main activity taking place in this class (the team game), I must reinforce the idea that students of this age-group are usually quite competitive and tend to enjoy games and competition, which is why (along obviously with the effectiveness of such kind of activities) we, teachers, should not hesitate to make them our partners and “allies” in the teaching-learning process. Finally, considering the theme for my final report, I believe this could be another great opportunity for me to put theory into practice and continue seeing the results of this approach in the classroom.

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- say the “What can you see?” rhyme;
- identify and name the classroom objects when prompted;
- identify the objects called out by the teacher and point them on the game

board.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Homework assignment and explanation: classroom objects crossword puzzle* (5 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- understand the teacher's explanation of the task assigned for homework;
- clarify any doubts they might have in relation to the exercise, by asking the teacher the necessary questions.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' reaction to the worksheet and demeanour towards it (i.e. interest/lack of interest in understanding what they are expected to do, willingness to clarify any doubts they might have and ability to ask the teacher appropriate questions).

Procedures:

- The teacher hands out the "Classroom Objects Crossword Puzzle", reads the instructions for the exercise aloud and clarifies meaning with students, making sure they have understood.
- Students are told that they should look at the list of classroom objects whose pictures are shown and write the appropriate words in the crossword, next to the corresponding number.
- The teacher reminds students of the importance of avoiding spelling mistakes, so as not to compromise the "neighbour" (crossing) words.
- Students are given one week to complete the task set for homework, after which the teacher will collect their work and individually correct it.

Materials:

- "Classroom Objects Crossword Puzzle" sheet (teacher created).

Stage 2 – *Classroom objects oral practice: saying the “What can you see?” rhyme*
(10 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- say the “What can you see?” rhyme in a clear, distinct way and with a good pronunciation;
- complete the last line of the rhyme, by correctly naming the classroom object pointed at by the teacher each time.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance of the rhyme: ability to say it (by correctly pronouncing words, doing so in a clear, distinct way) and to complete the last line of it with the appropriate object word each time.

Procedures:

- The teacher places the twelve flashcards around the room, leaving enough space between them, so it is perfectly clear to students the object being pointed at.
- The teacher demonstrates saying the rhyme (e.g. “Look! Look!/ What can you see?/ Pay attention!/ 1, 2, 3!”), while pointing at one of the flashcards in the room for students to see.
- Students watch and join in, completing the last line of the rhyme with the appropriate word – the name of the classroom object appointed by the teacher (“It’s a [pen]!”).
- The teacher confirms or corrects their answer and praises them appropriately.
- The teacher repeats the procedure for several classroom objects.
- If necessary, the teacher provides students with further practice of the target vocabulary (for instance, through a “fast finger” exercise, in which students have to find and point at the flashcard with the object called out by her, as quickly as they can).

Materials:

- “Classroom Objects” flashcards (teacher created);
- Blu-Tack.

Stage 3 – Playing “Classroom Objects Bingo” (30 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- identify the twelve classroom objects introduced and name them when prompted;
- identify the object called out by the teacher, and correctly point it on the game board (both to the teacher and to their own teammates);
- actively participate in the game, by cooperating with their teammates and offering their help and support in the tasks to be performed (for instance, repeating the number called out by the teacher, finding the required number on the game board, or pointing to it for the teacher).

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance in the game, that is, their achievement of the specific aims set for the activity. Social skills, such as the ability to cooperate with peers, respect others and show fair play, are extremely valued in this activity and shall be recorded in the *Grelha de Avaliação de Atitudes e Comportamentos no Contexto de Jogo*.

Procedures:

- The teacher tells students about the rules of the game and clarifies any questions that might arise.
- The teacher is in charge of team formation, picking students for every team (each group should have 5-6 members) and getting them to sit with their group (preferably in a circle, on the floor).
- The teacher appoints a spokesperson for each team, and asks students to decide on a name for their team and an order in which it will function, so that every member gets to play a role in the game (for instance, taking the token from the teacher and putting it over the corresponding picture on the game board).
- The spokespersons inform the teacher of the names of their teams.
- The teacher starts the game by randomly picking one of the twelve classroom objects cards out of a bag or box (if possible, with her eyes shut).

- If the object called out appears on their team's game board, the spokesperson must then raise his/her hand and shout "Over here!" once, so that the teacher will know and come check.

- All team members must repeat the word aloud and point it on the game board as the teacher approaches the team.

- If all the procedures are properly followed, the teacher can then give one of the team members (the one assigned that turn) a token.

- The teacher places a token on the call out sheet as each object card is taken out of the bag/box, so as to keep record of the objects which have already been called out.

- When all of the pictures on a team's game board have been covered with tokens, the spokesperson shouts "Bingo!" and the team wins.

- Another round of the game begins, and more rounds follow, depending on the class time still available.

Materials:

- "Classroom Objects Bingo" cards (teacher created);
- bag/box;
- "Classroom Objects Bingo" board cards (teacher created);
- "Classroom Objects Bingo" call out sheet (teacher created);
- tokens (plastic lids).

Possible problems/solutions:


As stated in the corresponding section of the lesson plan for lesson 2, students at this age are usually very competitive and their focus is mainly on being called "winners". This might pose some difficulties to the weaker elements in the team, who might feel shy and inhibited, and choose not to participate in the game at all for fear of failing and affecting the team's performance. This fact, together with the collaborative skills and democratic values the activity aims to develop and enhance, could prove to be a real challenge to the teacher. It is therefore very important that the teacher monitors the activity closely and takes immediate action if she feels that there is a student (or group of students) who is excessively dominant in one of the teams, or who is acting ruthlessly towards weaker or shier teammates.

Another difficulty that could arise has to do with class management, as games, being more "relaxed" and informal activities, tend to make students feel excited and more at ease, which can easily lead them to "forget" and disregard

classroom rules. Again, it is the teacher's role to ensure that the basic rules set for the game and made known to students prior to its beginning are followed, regardless of the ludic nature of games in general.


Appendix 8.2 – “Classroom Objects Crossword Puzzle” (teacher created)

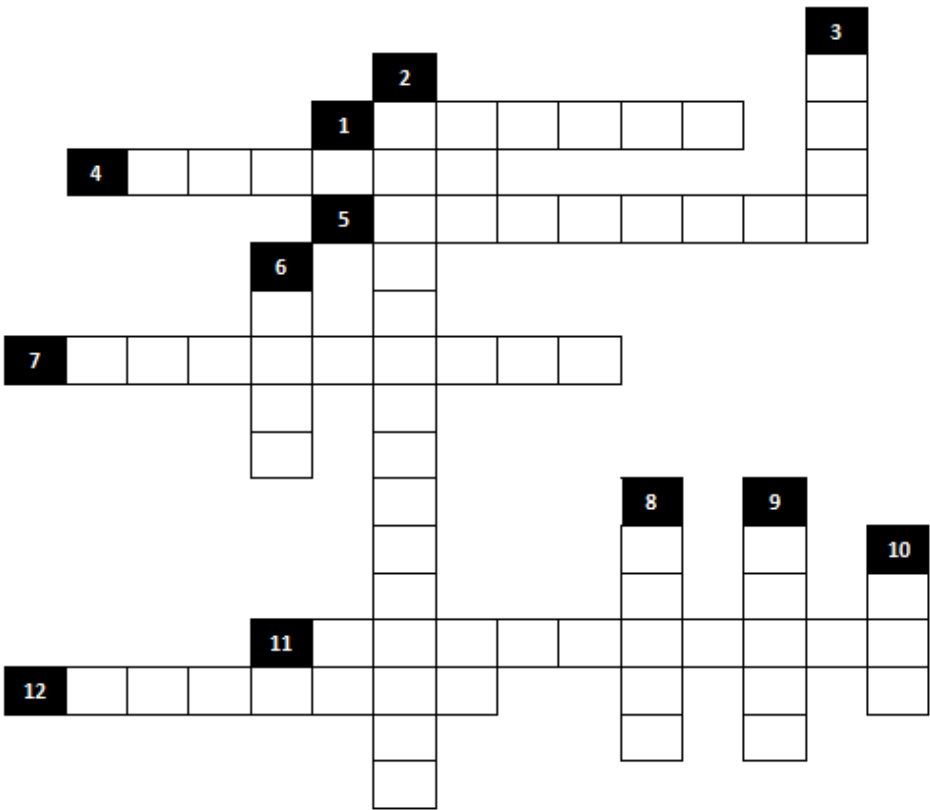
CED Nossa Senhora da Conceição



Name: _____







Date: ____/____/____

 Complete the crossword puzzle.









Clues:

Across → :


1.  4.  5.  7.  11.  12. 

Down ↓ :

2.  3.  6.  8.  9.  10. 


Appendix 8.3 – “Classroom Objects Crossword Puzzle” key (teacher created)

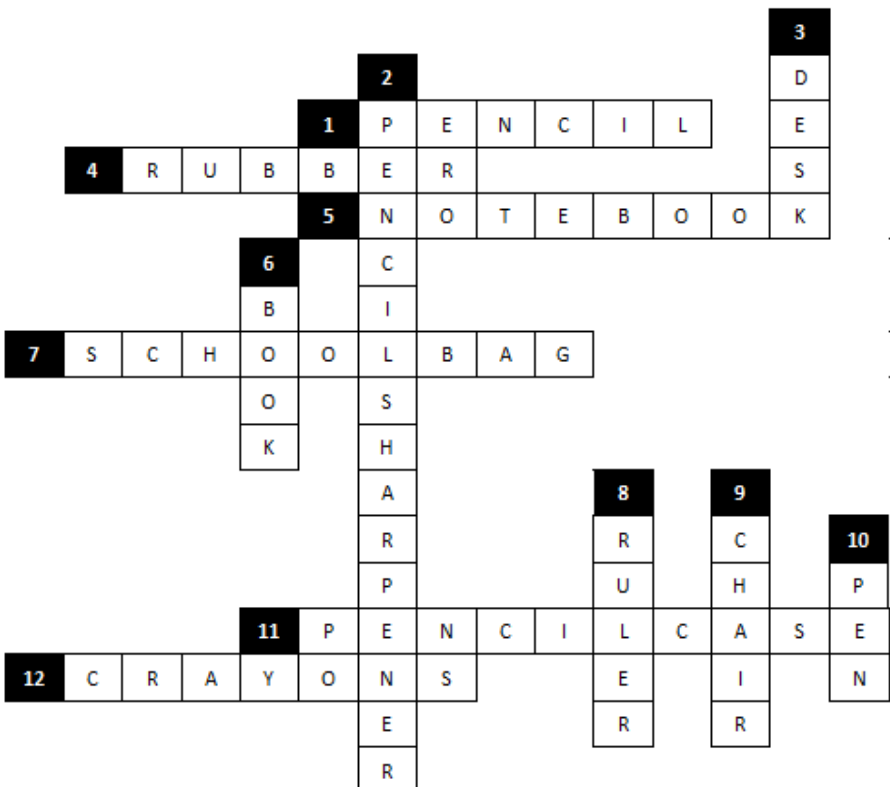
CED Nossa Senhora da Conceição



Name: _____







Date: ____/____/____

 Complete the crossword puzzle.









Clues:

Across → :

1. 
4. 
5. 
7. 
11. 
12. 

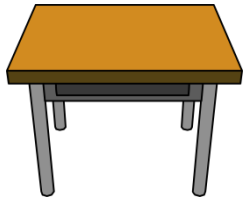
Down ↓ :

2. 
3. 
6. 
8. 
9. 
10. 

Appendix 8.4 – “Classroom Objects Bingo” board cards (teacher created)



CLASSROOM OBJECTS BINGO



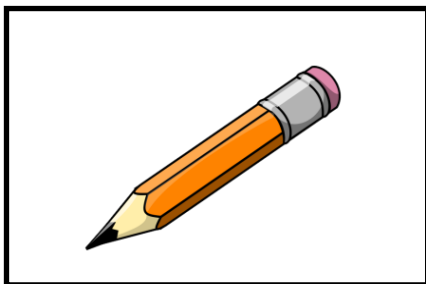
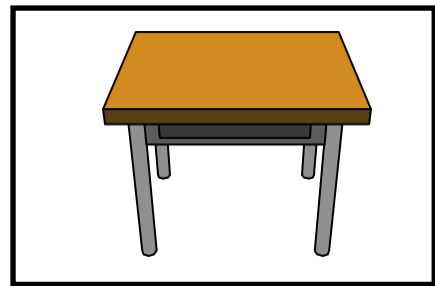
CLASSROOM OBJECTS BINGO

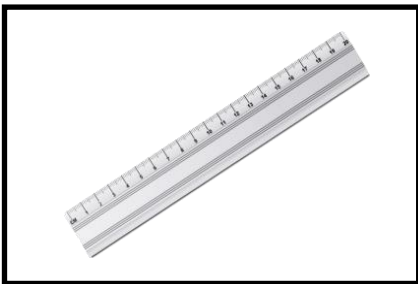
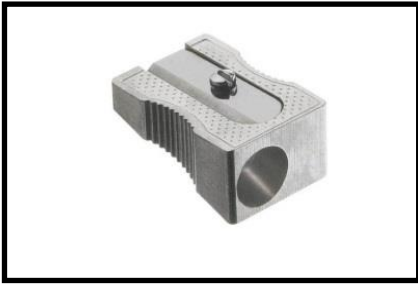


Appendix 8.5 – “Classroom Objects Bingo” call out sheet (teacher created)



Appendix 8.6 – “Classroom Objects Bingo” cards (teacher created)





Appendix 9.1 – Lesson 9 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 9

Date: 08th November 2016

Didactic Unit: 1 – “School Again”

Lesson topic(s): classroom objects

Lesson Rationale:

In this lesson, students are expected to get further practice of the theme covered in the past two lessons (“Classroom Objects”), but in a way totally new to them so far: from a story. This lesson will, therefore, revolve around the story, though by means of very diversified activities: a pre-listening exercise to the story (a listening worksheet), oral questions to check the comprehension of it and a far-reaching reading comprehension activity, in that it implies not only students’ recalling and understanding of the story itself, but also the development of their vocabulary and grammar skills, through the sentence changing task.

This topic is part of Unit 1 (“School Again”) of the book *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015) and is included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo* – “Lexis and Grammar” section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015).

In the previous class, students had the opportunity to practise the subject matter through two oral activities: a rhyme and a game to be played in teams. A writing task (a crossword puzzle) was assigned as homework for a week from that day.

This lesson will be comprised of four main stages following the PPP model, yet not in this order. Instead, the sequence for it is: Presentation, Production, Practice, serving the pre-listening activity as a motivation and ignition factor for what follows in the class and, as such, not being considered for the purpose here. Presentation will take place through the story listening, Production will happen via the questioning of students about it, and finally, Practice (as was previously said, of a broad, wide kind) will be ensured with the aid of the last activity (“Crazy Story”).

The methodology to be used in this lesson is the same as the one used in the previous ones, PCLT.

The materials required are: the teacher's recording of the listening exercise (teacher created); the "Pre-listening exercise – *Max's magic book story*" – teacher's script sheet (teacher created) – appendix 9.2; the "Pre-listening exercise – *Max's magic book story*" sheet (teacher created) – appendix 9.3; a computer/laptop; speakers; the *Story Magic 1* Audio CD (House & Scott, 2003); the *Max's magic book story* cards (House & Scott, 2003) – appendix 9.4; the *Max's magic book story* – tapescript (House & Scott, 2003) – appendix 9.5; Blu-Tack; a blackboard; the "List of possible questions" sheet (teacher created) – appendix 9.6; the "Crazy Story" cards (teacher created) – appendix 9.7.

Background Information:

As previously stated, stories are widely appreciated in the class, which is why this lesson is expected to be well-received and deeply appreciated by students. Furthermore, the activities set for it, despite having one sole common denominator – the story – and revolving around it, are varied and challenging (particularly the last one, "Crazy Story"), qualities that make them engaging and appealing to students. Another aspect worth being taken into consideration is the multiplicity of skills/areas worked on in this class (listening, speaking, reading, vocabulary and grammar), which undoubtedly makes it very rich and important.

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- understand information aurally conveyed to them and associate words/chunks of language with pictures;
- show interest in listening to a story;
- learn new vocabulary in a story;
- reveal understanding of a story, by answering oral questions about it;
- be aware of false statements about a story;
- deliver true statements about a story, by turning false statements into true ones.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Pre-listening exercise on the story* – listening worksheet (10 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- understand simple sentences they hear in a recording and match each number with the corresponding picture from the story, by writing it in the box provided on the worksheet.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on the correction of the listening worksheet as a class.

Procedures:

- The teacher hands the worksheet to students, reads the instructions for the exercise on it and checks students understand what they are expected to do.
- The teacher plays the audio recording, giving students time to write their answers on the worksheet.
- The teacher reads the script one more time and students check their individual answers.
- The teacher corrects the exercise as a class, asking six students to give her the answers in turn.

Materials:

- "Pre-listening exercise – *Max's magic book* story" – teacher's script sheet (teacher created);
- "Pre-listening exercise – *Max's magic book* story" sheet (teacher created);
- audio recording of the listening exercise (teacher created);
- computer/ laptop;
- speakers.

Stage 2 – *Listening to the Max's magic book story* (10 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- develop an interest and show pleasure in listening to the story, by doing so attentively and with enthusiasm;
- understand what happens in the story, and demonstrate it by adequately and timely reacting to the events.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of students: their attitude and behaviour while listening to the story (namely showing curiosity and enthusiasm), and their ability to follow and understand it (demonstrated through appropriate and timely reactions to it, e.g. surprise, amusement).

Procedures:

- The teacher plays the CD containing the recorded version of the story twice.
- Students listen to the story and follow it in the story cards placed on the board.
- The teacher holds up the story card that corresponds to the moment of the story being played to students and shows it to them, so they are able to follow and understand what is happening.
- The same procedure is repeated for all ten story cards, one by one.

Materials:

- computer/ laptop;
- speakers;
- *Story Magic 1* Audio CD (House & Scott, 2003);
- *Max's magic book* story cards (House & Scott, 2003);
- *Max's magic book* story – tapescript (House & Scott, 2003).

Stage 3 – *Developing students' speaking skills: post-listening questions and summary of the story* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- correctly answer questions about the story and the pictures from it;

- orally summarise the story, as prompted by the teacher.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of students (the accuracy of their answers to the questions asked and the ability to retell the story, by following the teacher's prompts).

Procedures:

- The teacher asks individual students questions about each of the ten story cards, referring to the list included with this plan.
- Students are shown the corresponding story card and answer the teacher's questions about it.
- The teacher makes any corrections needed to students' answers or, in case a wrong or too incomplete one is provided, turns to another student for help until a valid answer has been given (activity duration: 10 minutes).
- The teacher asks students to summarise the story from her prompts.
- Students retell the story with the teacher's aid (activity duration: 5 minutes).

Materials:

- *Max's magic book* story cards (House & Scott, 2003);
- "List of possible questions" sheet (teacher created).

Stage 4 – *Reading comprehension of the story: Crazy Story activity* (10 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- be aware of false statements about the story, by identifying what is wrong in them;
- turn false statements about the story into true ones, by choosing the right words/phrases from a list and substituting them for the wrong ones in the original statement.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of students' performance in the activity and the degree of accuracy of its outcome (statements about the story).

Procedures:

- The teacher sticks the set of laminated words/phrases on the blackboard, as seen in appendix 9.7 (the six statements about the story on the left-hand side and the list of ten option words/phrases on the right-hand side).
- The teacher tells students that, on the board, they can see six statements about the story, and reads the first one aloud.
- Students listen and the teacher asks them if what they have just heard is true.
- After eliciting the correct answer (no) from students, the teacher tells them that there is, indeed, something wrong with each of the six statements that makes them untrue to the story.
- At this point, the teacher asks students to look at the words/phrases on the other side of the board, to try and see if any of them could fit into that sentence and make sense.
- Individual students appoint words from the list and the teacher takes their suggestions and tries them, until one fits.
- The teacher then reads the whole new sentence aloud and asks students if it is now true to the story.
- When the whole class agrees with the final statement, the teacher informs students that they are going to do the same for the remaining five false statements, so as to turn this “crazy” version into a true version of the story they previously listened to.
- The teacher asks students to mind the words they choose on the list, as there are ten option words for six statements only, which means that some of these words are to be left out.
- The teacher picks individual students, one at a time, to come to the board make new statements.
- As each new sentence is finished, the whole class is in charge of evaluating their classmate’s work, either by agreeing with the final sentence, or by suggesting another option.

Materials:

- “Crazy Story” cards (teacher created);
- Blu-Tack;
- blackboard.

Possible problems/solutions:

This lesson is, like I have said before, rather ambitious in terms of the scope of the activities set and the skills to develop. This fact could turn out to be very challenging for the teacher, especially when fighting the time restrictions that necessarily apply to a 45-minute class, thus making time management a key aspect. This lesson is fundamentally based upon interaction with students, particularly in the oral questioning exercise and the “Crazy Story” activity, which makes it somewhat unpredictable, in the sense that it strongly depends on their response to (and performance in) the tasks presented. In addition to this, all activities in this class are equally relevant to achieve the final goals set, and therefore there is not one I would recommend eliminating in the event of lack of time.

The last exercise (the “Crazy Story” activity), for instance, is one which would probably require some time for students to fully understand and feel comfortable enough to “take risks”. Nonetheless, since it comes at the end of the lesson, it is possible that there will not be enough time for the whole activity to be peacefully carried out, not allowing time for students to fully understand what is expected of them and carefully consider all the options available (words) before giving a final answer. It is up to the teacher, after the end of the lesson, to analyse if the main goals of the activity have been achieved and, if that is not the case, to decide on the best way to fix it (e.g. by resuming/repeating the activity in the following class, or even by redesigning it).

Appendix 9.2 – “Pre-listening exercise – *Max’s magic book story*” – teacher’s script (teacher created)

Teacher: Listen to the teacher and match each number with the correct picture.

Number 1: Wow! Max is a wizard. He can do magic!

Number 2: This is Eddie and Rose’s bedroom. What a mess!

Number 3: How many pencils? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10!

Number 4: Look! A doll is dancing with a teddy bear!

Number 5: What?? A walking pencil case and ruler!

Number 6: Goodnight! Mum is leaving the bedroom.

Appendix 9.3 – “Pre-listening exercise – *Max’s magic book story*”

(Source: teacher created; pictures from *Story Magic 1* [House & Scott, 2003])

CED Nossa Senhora da Conceição

Name: _____

Date: ____/____/____



WORKSHEET

Pre-listening exercise – *Max’s magic book story*

✎ Listen to your teacher and number the pictures.



a)



b)



c)



d)



e)



f)

Appendix 9.4 – *Max's magic book* story cards

(Source: *Story Magic 1* [House & Scott, 2003])

Story card 1



Story card 2



Story card 3



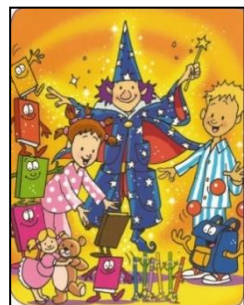
Story card 4



Story card 5



Story card 6



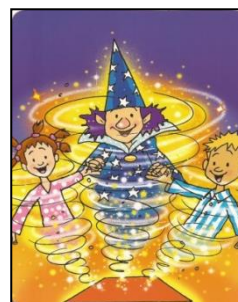
Story card 7



Story card 8



Story card 9



Story card 10

Appendix 9.5 – Max’s magic book story – tapescript

(Source: *Story Magic 1* [House & Scott, 2003])

Story card 1:

Narrator: It’s the night before school. Eddie and Rose are playing. Mmm. What a mess!

Mum: What a mess! Is this your pencil, Rose?

Rose: Yes.

Mum: Well, put it in your school bag! Is this your book, Eddie?

Eddie: Yes.

Mum: Well, put it in your school bag!

Story card 2:

Mum: Goodnight!

Eddie and Rose: Goodnight!

Story card 3:

Max: (singing) *Wiggly, woggly, wuggly, woo! I’m Max the wizard. I’m talking to you! How old are you? What’s your name? Come on, children. Let’s play a game!*
Hello, I’m Max. What’s your name?

Eddie: I’m Eddie.

Max: And what’s your name?

Rose: I’m Rose.

Story card 4:

Eddie: What’s this?

Max: It’s a wand. My magic wand!

Rose: And what’s this?

Max: It's my magic coat!

Story card 5:

Max: Are you ready for some magic?

Eddie and Rose: Yes!

Max: Wiggly, woggly, wuggly, woo!

Eddie: Look at my pencil case!

Rose: And my ruler!

Story card 6:

Max: Wiggly, woggly, wuggly, woo!

Rose: Look at my pencils! One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten!

Story card 7:

Max: Come on! It's time to play!

Story card 8:

Max: Wiggly, woggly, wuggly, wee! Everything stop when I count to three. One, two, three!

Eddie and Rose: Oh!

Story card 9:

Max: Now come with me...

Story card 10:

Max: ... into my magic book!

Eddie and Rose: Wow!

Appendix 9.6 – “List of possible questions” (teacher created)

Story card 1:

- a) How many children can you see in the picture? *Two.*
- b) How many girls? *One.*
- c) How many boys? *One.*
- d) What is the girl's name? *Rose.*
- e) What is the boy's name? *Eddie.*
- f) Can you see a lady or a man in the picture? *A lady.*
- g) Who is she? *Eddie and Rose's mum.*
- h) Where are the children and their mum? *In the bedroom.*
- i) Is the bedroom tidy or untidy? *Untidy / a mess.*
- j) What is mum holding in her hand? *A (pink) pencil.*
- k) What day is it in the story? *It's the night before school.*
- l) Are the children asleep or awake? *Awake.*
- m) What are they doing? *They are playing.*
- n) Is mum happy? *No, she's angry.*

Story card 2:

- a) Are the children still playing in this picture? *No.*
- b) What are they doing? *They are sleeping.*
- c) Is the bedroom still untidy? *No, it isn't. It's tidy now.*
- d) What can you see on the shelf on the wall? *Books.*
- e) What colour is the book on the floor? *Red.*
- f) Is it an ordinary book? *No, it's a magic book.*
- g) Is mum still angry in this picture? *No, she isn't.*

Story card 3:

- a) Are the children alone in the picture? *No.*
- b) Who can you see in the picture? *Max.*
- c) Is Max a boy? *No, he's a wizard.*
- d) Where did he come from? *The book on the floor.*

- e) Is Max holding a pencil? *No, he's holding a magic wand.*
- f) What can Max do? *Magic.*
- g) Are Eddie and Rose scared? *No.*
- h) How are they feeling? *Surprised / amazed.*

Story card 4:

- a) Are the children in bed? *No.*
- b) Who are they next to? *Max the wizard.*
- c) Is Max wearing a coat? *Yes.*
- d) What colour is it? *Blue.*
- e) How many stars are there on Max's hat? *Five.*
- f) Is the bedroom door open or closed? *Closed.*

Story card 5:

- a) What objects are on the chest of drawers? *A pencil case and a ruler.*
- b) Are the objects special? *Yes.*
- c) Why? *They have eyes, arms and feet.*
- d) Who uses magic on them? *Max.*
- e) What object does Max use to do magic? *The magic wand.*

Story card 6:

- a) What objects is Rose pointing at? *Pencils.*
- b) How many pencils can you see? *Ten.*
- c) What colours are the pencils? *Red, orange, yellow, green, blue and purple.*

Story card 7:

- a) What school objects can you see in the picture? *Books, pencils and a school bag.*
- b) What toys can you see? *A doll, a teddy bear and balls.*
- c) Is the school bag purple? *No, it's blue.*
- d) Which book is standing at the top of the pile? *The yellow book.*
- e) Which book is dancing with Rose? *The brown book.*

- f) What are the doll and the teddy bear doing? *Dancing.*
- g) Are there ten pencils in this picture? *No.*
- h) How many are they? *Five.*
- i) Is everybody sad in the picture? *No, everybody is happy.*

Story card 8:

- a) What is Max telling the objects to do? *Stop.*
- b) Are the children still happy? *No, they're sad.*
- c) Where are the pencils jumping into? *The pencil case.*
- d) What about the books? *They're jumping into the school bag.*

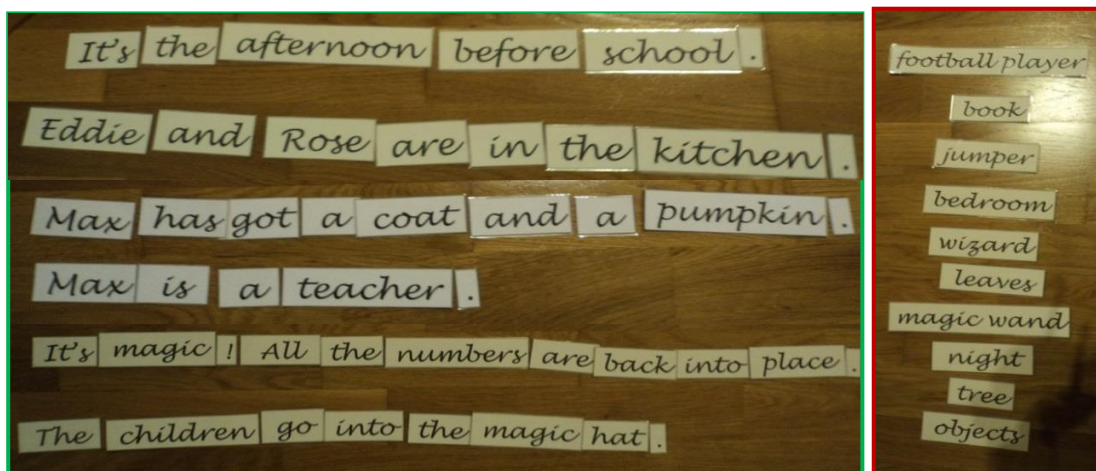
Story card 9:

- a) Is the book on the floor magic? *Yes.*
- b) What colour is it? *Red.*
- c) Is Max looking at the door? *No.*
- d) What is he looking at? *At the magic book.*
- e) Where is Max going? *Into the book.*
- f) Is he going alone? *No, he's taking Eddie and Rose.*

Story card 10:

- a) Is the magic working? *Yes.*
- b) Are Eddie and Rose excited to join Max in his adventure? *Yes.*

Appendix 9.7 – “Crazy Story” cards (teacher created)



Appendix 10.1 – Lesson 10 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 10

Date: 11th November 2016

Didactic Unit: 1 – “School Again”

Lesson topic(s): Subject Pronouns; Present Simple *To be*

Lesson Rationale:

In this lesson, students will be introduced to “Subject Pronouns” and to the conjugation of the verb “To be” in the Present Simple tense. Students are expected to learn the Subject Pronouns and associate them with the person(s)/item(s) they refer to, so as to enable them to properly learn how to conjugate the whole of the verb “To be” in the Present Simple and simultaneously act as a foundation stone for future verb conjugation learning. Students will also be provided with examples and a brief explanation on affirmative, negative and interrogative sentences, as well as contracted forms.

This topic is part of Unit 1 (“School Again”) of the book *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015) and is included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo* – “Lexis and Grammar” section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015), though the recommended approach to it is an implicit one, not intended to occur on as deep a level as other topics in the syllabus.

The previous lesson revolved around a story (*Max’s Magic Book*) connected with the topic being studied (“Classroom Objects”), and included a pre-listening activity (a listening worksheet), oral questions about the story and a reading comprehension exercise, in which the main goal was to replace what was wrong and not true in a sentence about the story with the appropriate word from the list.

This lesson will be composed of four main stages following the PPP model, yet with no Production at this stage, since this is an introduction class and therefore, greater emphasis shall be placed on the first two phases of the model, Presentation and Practice. As a result, the sequence for this lesson is: Presentation,

Presentation, Practice, Presentation. In a more detailed way: Presentation will first happen for both the Subject Pronouns and the Present Simple of the verb “To be”, respectively through the “Subject Pronouns” cards and oral examples from the students’ practical life and close reality where this verb is used. As for Practice, it is intertwined in this lesson with Presentation, and sometimes the two stages happen almost simultaneously. This is the case with the conjugation of the verb “To be”, which cannot be presented isolatedly to students, as it requires the knowledge of the Subject Pronouns previously learnt. The introduction to the verb conjugation should, therefore, be done in association with the grammar point previously taught. Practice (only oral at this stage) will occur through the teacher’s questioning of students, some choral repetitions of the verb tense conjugation and via the students’ individual use of the “To be Wheel”, as a class activity. Finally, the last Presentation stage (on a very superficial level), which aims to provide students with the basic theoretic knowledge about some grammar aspects/rules that they tend to intuitively acquire and put into practice almost automatically in their oral communication without even being aware of them (e.g. word order, long/short forms, question-making).

The methodology to be used in this lesson is the same as the one used in the previous ones, PCLT, playing the TPR method also a key role in it, namely for the “To be Wheel” activity.

The materials required are: the “Subject Pronouns” cards - teacher adapted (retrieved from: <http://kidspressmagazine.com/nouns/infographics/misc/subject-pronouns-free-poster.html>) – appendix 10.2; Blu-Tack; a blackboard; chalk; the “Verb To be Wheel” - teacher adapted (retrieved from: http://www.eslprintables.com/games_worksheets/wheels/BE_WHEEL_past_and_present_1_195020) – appendix 10.3; the verb “To be” handout (Dooley & Evans, 2007) – appendix 10.4; students’ own materials (notebook).

Background Information:

This lesson, despite being about grammar, has been designed to be welcomed and appreciated by students, as the activities featured in it are dynamic and orally-oriented, thus meeting the general preferences of students at this age level and those of the students in this particular class. Plus, there is a gift for them to use in class and keep for the future (the “To be Wheel”) that implies physical handling and some sort of movement on their part. Students’ appreciation of this class and their motivation for the future are especially significant when we think, not only about the relevance (and the frequency it occurs) of the verb “To be” in the

English language, but also about grammar, in general, in the language framework. This is the reason why so much attention was placed upon this class; its importance goes far beyond its existence, and so can its effectiveness for the purpose of students developing a positive relationship with grammar.

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- identify the Subject Pronouns;
- associate each Subject Pronoun with the person(s)/item(s) it refers to;
- conjugate the verb "To be" in the Present Simple tense;
- be aware of affirmative, negative and interrogative sentences;
- identify and use short forms of the verb "To be" in the Present Simple tense.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Introducing Subject Pronouns* (10 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- identify the Subject Pronouns in sentences uttered by the teacher;
- associate each Subject Pronoun with the person(s)/item(s) it refers to when prompted by the teacher, by pointing at oneself/classmates/items to illustrate meaning;
- name the eight Subject Pronouns in order, with no hesitation.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' performance (i.e. their awareness of Subject Pronouns, their ability to illustrate, with gestures, the respective meaning of each of them, and their ability to name all the Subject Pronouns in order).

Procedures:

- The teacher collects students' homework assignment from lesson no. 8 and tells the class that feedback on it shall be provided in the next class.

- The teacher tells students that they will now learn some grammar – Subject Pronouns.

- The teacher makes some statements containing Subject Pronouns and says them aloud, emphasising and stressing the grammar point being taught, for students to become aware of Subject Pronouns and the ways in which they are used (the examples provided should originate as much as possible from students' close reality, so that they can relate to them in practical terms: "*I* am a teacher; *It* is a chair; *We* are in a classroom; *They* are friends").

- The teacher tells students that each Subject Pronoun refers to a specific person/group of people or item/group of items and conveys meaning through gestures, by pointing to illustrative examples in the classroom.

- Students join in doing the appropriate gestures, as modelled by the teacher.

- Finally, the teacher sticks the "Subject Pronouns" cards on the blackboard to reinforce meaning and says them in order, chorally with students, pointing to them as appropriate.

Materials:

- "Subject Pronouns" cards (teacher adapted, retrieved from: <http://kidspressmagazine.com/nouns/infographics/misc/subject-pronouns-free-poster.html>);

- Blu-Tack;

- blackboard.

Possible problems/solutions:

The main (because it is the most likely) difficulty that students could experience in this lesson is with the Subject Pronoun "it", in terms of meaning and usage, since there is no specific equivalent word for the concept in their mother tongue, Portuguese. Another question that could arise in this class is related to "they", a Subject Pronoun whose form (similarly to what happens with "it") applies to both male and female subjects, which is different from Portuguese (where a specific and different word for each of them). Both cases require a lot of attention from the teacher, who should provide students with clear definitions and explanations – if necessary, even in the students' L1, to make sure they fully understand and assimilate the information.

Stage 2 – *Introducing the verb To be – Present Simple tense* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- complete oral sentences uttered by the teacher with the correct form of the verb “To be” in the Present Simple tense;
- conjugate the verb “To be” in the Present Simple tense aloud, as a class, correctly using the Subject Pronouns and the verb forms.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely, in the case of the first activity (the oral completion exercise), on the accuracy of students’ answers. As for the second task (the final conjugation choral activity), the teacher’s assessment of its outcomes shall be informed by her direct observation of the students’ performance in it (i.e. ability to correctly conjugate the verb “To be” in the Present Simple).

Procedures:

- The teacher tells students they are about to learn how to conjugate the most important verb in the English language: the verb “To be”.
- The teacher provides students with example sentences containing the verb “To be” in the Present Simple tense (following the conjugation order), stressing the verb form for students to notice and become fully aware of it.
- The teacher then asks individual students to complete the sentences with the verb forms and utters some for them to practise, one at a time (the conjugation order is not to be followed at this point).
- On the blackboard, in front of the “Subject Pronouns” cards from the Stage 1 activity, the teacher writes the forms of the verb “To be” in the Present Simple.
- The teacher conjugates the whole verb aloud in a rhythmic way and students join in, chorally.
- Finally, the teacher erases the verb forms and removes the “Subject Pronouns” cards from the blackboard, to check if students are able to conjugate the whole verb from memory.
- Students practise conjugating the verb “To be” aloud, as a class activity, following the tone and rhythm set by the teacher each time (e.g. alternating very fast rounds with “sluggish” ones; sometimes whispering the verb forms and sometimes clapping while conjugating the verb).

- The teacher decides on the number of repetitions to include based on the students' performance.

Materials:

- "Subject Pronouns" cards (teacher adapted, retrieved from: <http://kidspressmagazine.com/nouns/infographics/misc/subject-pronouns-free-poster.html>);
- Blu-Tack;
- blackboard;
- chalk.

Stage 3 – *Conjugating the verb To be – Present Simple tense – using the "To be Wheel"* (10 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- use the "To be Wheel" to find the form of the verb "To be" in the Present Simple that matches the person appointed by the teacher.

The teacher's assessment of the aspect presented shall rely on her direct observation of the students' performance in the activity and accuracy of their answers.

Procedures:

- The teacher tells students that there is a tool they can use to help them remember the verb "To be", the "To be Wheel".
- The teacher hands out a "To be Wheel" for each student and lets them know that it is theirs to keep.
- The teacher demonstrates how to use the wheel, by calling out a few different verb persons and finding the corresponding verb form on her own wheel, while having students do the same with theirs.
- The class practise using their wheels, with the teacher first randomly calling out verb persons for students to find on their wheels, and then having them conjugate the whole verb in order while handling the device.
- The activity finishes when the teacher sees that students are already familiar with the wheel and feel comfortable using it.

Materials:

- “Verb To be Wheel” (teacher adapted, retrieved from: http://www.eslprintables.com/games_worksheets/wheels/BE_WHEEL_past_and_present_1_195020).

Stage 4 – *Brief introduction to affirmative/negative/interrogative sentences and short forms of “To be”* (10 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- recognise affirmative, negative and interrogative sentences, by identifying distinguishing features among them;
- turn long forms, both affirmative and negative, of the verb “To be” in the Present Simple into short forms, by doing the necessary changes and contractions.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on the accuracy of students’ answers.

Procedures:

- The teacher shows students the verb “To be” handout and tells them that there they have the whole verb conjugated in the Present Simple.
- The teacher gives each student a handout and asks them to stick it in their notebooks.
- The teacher and students read aloud together the conjugations on the handout.
- The teacher pauses when appropriate to provide students with the necessary explanations.
- At the end of the handout reading, the teacher asks students a few questions to check their understanding, and presents them with some practical exercises on affirmative/negative/interrogative sentences and short forms of the verb “To be”.

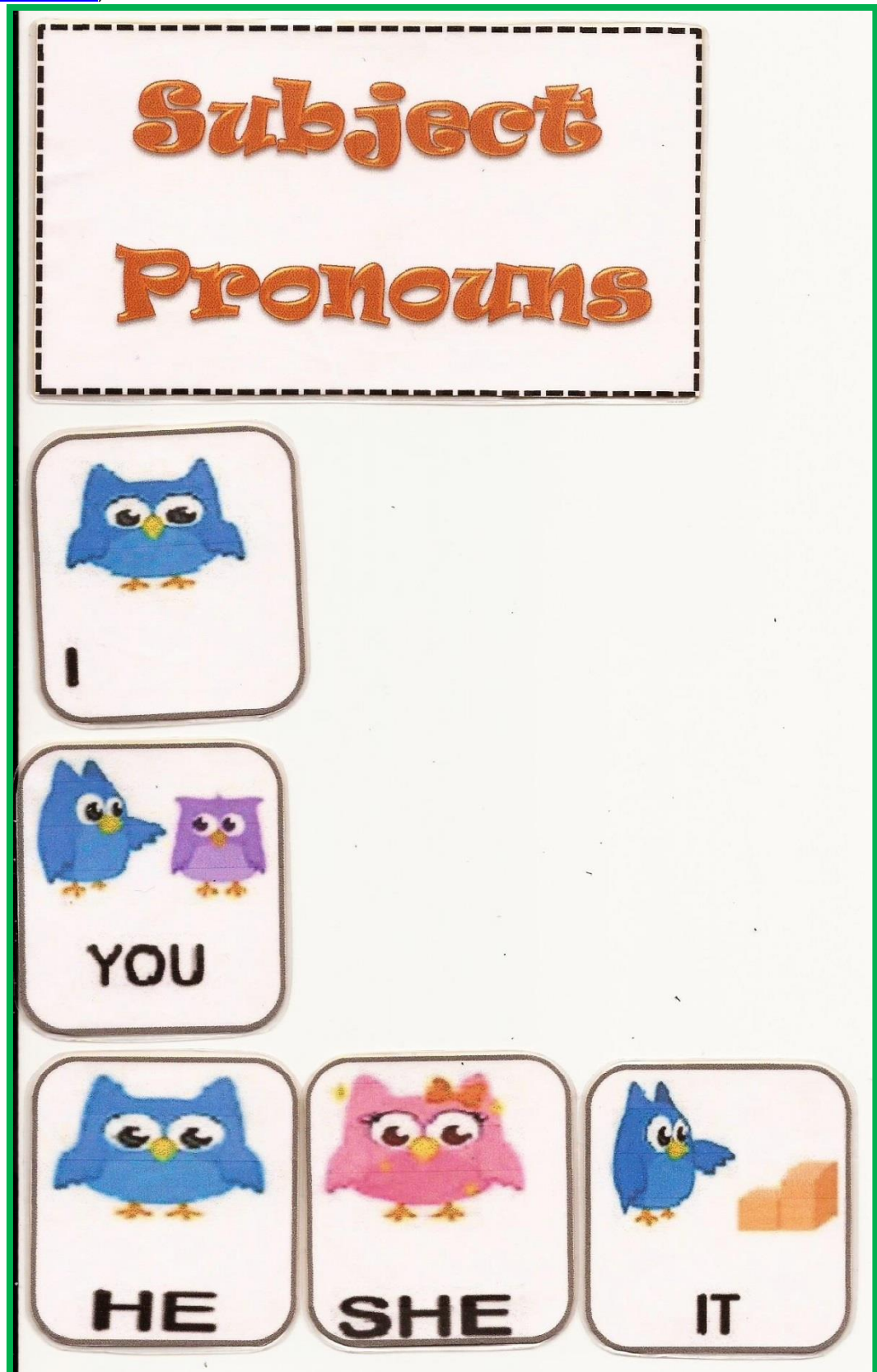
Materials:

- verb “To be” handout (Dooley & Evans, 2007);
- students’ own materials (notebook).

Appendix 10.2 – “Subject Pronouns” cards

(teacher adapted from:

<http://kidspressmagazine.com/nouns/infographics/misc/subject-pronouns-free-poster.html>)



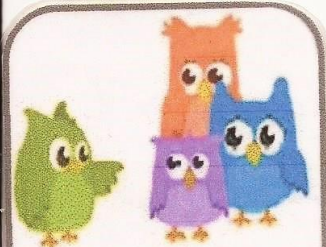
Subject Pronouns



WE



YOU



THEY

Appendix 10.3 – “Verb To be Wheel”

(teacher adapted from:

http://www.eslprintables.com/games_worksheets/wheels/BE_WHEEL_past_and_present_1_195020)



Appendix 10.4 – Verb “To be” handout

(Source: *Fairyland 3 Vocabulary & Grammar Practice* [Dooley & Evans, 2007])

- The verb ‘to be’



| Affirmative | | Negative | | Interrogative |
|-------------|------------|--------------|-------------|---------------|
| Long form | Short form | Long form | Short form | |
| I am | I'm | I am not | I'm not | Am I? |
| You are | You're | You are not | You aren't | Are you? |
| He is | He's | He is not | He isn't | Is he? |
| She is | She's | She is not | She isn't | Is she? |
| It is | It's | It is not | It isn't | Is it? |
| We are | We're | We are not | We aren't | Are we? |
| You are | You're | You are not | You aren't | Are you? |
| They are | They're | They are not | They aren't | Are they? |

- We usually use **short forms** when we speak.
e.g. **I'm** Harry.

Short answers

Are you a teacher?

Yes, I am./No, I'm not.

Is he/she/it five?

Yes, he/she/it is./No, he/she/it isn't.

Are you brothers?

Yes, we are./No, we aren't.

Are they blue?

Yes, they are./No, they aren't.

Appendix 11.1 – Lesson 11 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 11

Date: 15th November 2016

Didactic Units: Introduction – “Let’s Start!”; 1 – “School Again”

Lesson topic(s): colours; alphabet; numbers 1-10; classroom objects

Lessons Rationale (11 and 12):

In this lesson (as well as in the coming one), students are expected to revise all the topics and contents covered in the past ten classes, as a means to both prepare for the written test²² taking place in lesson no. 13 (the last class in charge of the student-teacher) and clarify any questions they may still have regarding what they have been taught. Furthermore, the two revision lessons are also aimed to provide the teacher with the necessary feedback on the work she has developed with the class, in order to be able to deeply assess, not only herself, but also the methods and strategies used, the materials designed and the activities carried out. Only through such self-analysis and reflection will she, as a teacher “in progress”, be able to improve and develop her skills to eventually reach her full potential.

The topics to be revised are: “Colours”, the “Alphabet”, “Numbers 1-10” and “Classroom Objects” in lesson 11, and “Means of Transport”, “Autumn” and “Present Simple of verb To be” in lesson 12. They are part of the Introduction Unit (“Let’s Start!”) and Unit 1 (“School Again”) of the book *Smileys, 3.º ano* (Dooley & Evans, 2015), and are included in the *Metas Curriculares de Inglês – 1.º Ciclo* – “Lexis and Grammar” section (Cravo, Bravo & Duarte, 2015). The only exception is the case of the grammar point, the Present Simple of “To be”, whose recommended approach is, as previously stated, merely implicit, and cannot be found explicitly in such documents.

²² Teacher adapted from: Cliff, 2006; Dooley & Evans, 2007; Dooley & Evans, 2015; Read & Soberón, 2000; s.a., 2013.

In the previous lesson, students were introduced to “Subject Pronouns” and to the conjugation of the verb “To be” in the Present Simple, and were given much practice of both contents through oral activities, such as completing phrases/sentences, conjugating the verb aloud, and finding the appropriate verb form for the person indicated by the teacher using the “To be Wheel”.

These two revision lessons (nos. 11 and 12) will consist of four main stages, being Practice the key (and only, in the case of lesson 11) aspect in both, though a little Production is also expected to occur in the latter lesson with the “Conjugation Game”. The sequence for lesson 11 therefore includes only Practice, which will happen by viewing the DVD for each of the four topics being covered in the class (“Colours”, the “Alphabet”, “Numbers 1-10” and “Classroom Objects”). As for the sequence for lesson 12, it is: Practice, Practice, Production. The first two phases are visible through the viewing and identification of transport and autumn-related flashcards, as well as by means of a global revision worksheet to be assigned for homework, and the last one, Production, through the aforementioned “Conjugation Game”.

The methodology to be used in these two lessons is the same as the one used in the previous ones, PCLT.

The materials required for lesson 11 are: the *Busy Beavers: Party!* DVD (Busy Beavers: Party!, 2012); the *Busy Beavers: Kindy Land - ABCs & 123s* DVD (Busy Beavers: Kindy Land - ABCs & 123s, 2014); the *Muzzy: Vocabulary Part 1* DVD (Muzzy: Vocabulary Part 1, 2010); the *Bugs World 3* DVD (Bugs World 3, 2009); an interactive whiteboard.

The materials required for lesson 12 are: the “Means of Transport” flashcards (teacher created) – appendix 5.3; the “Autumn” flashcards (teacher created) – appendix 3.3; the “Revision Worksheet” - teacher adapted from: (Dooley & Evans, 2015; Gerngross & Puchta, 2000; Whittaker, Chapelton, Álvarez, & Juanes, 2007) – appendix 12.2; two giant foam dice – appendix 12.3; a blackboard; chalk; “Key to the Conjugation Game” sheet (teacher created) – appendix 12.4.

Background Information (lessons 11 and 12):

The importance of these two lessons is, as stated before, that of allowing students to clarify any questions they might have regarding the contents covered in the didactic unit taught by the student-teacher, as well as to help them overcome any possible difficulties and best prepare them for the written test at the end of the unit. In order for this main goal to be achieved, several activities were planned,

always taking into consideration both their effectiveness and relevance to the students' learning process, and the ludic/motivational aspect that is so important when teaching children of this age. This is why educational DVDs were mostly chosen; besides allowing for great motivation on the students' part, they manage to cover a wide range of topics/contents in a short period of time, thereby making it possible to go over a great deal of themes in a rather effective way. Furthermore, the fact that students' motivation is higher in such lessons also increases spontaneous participation in class, even from weaker and shier students, thus helping the teacher to get a broader perspective of the whole class and of the work done. Finally, the "Conjugation Game" is expected to build on the idea (first conveyed in the previous class through the "To be Wheel") that grammar can be fun and dynamic, and does not have to be boring and dull. Notwithstanding all these facts, writing too, was not forgotten, and the "Revision Worksheet" set for homework plays a very important role for this purpose. By completing it, students will have the opportunity to do revision work before the written test, and since its structure is similar to that of the test, it can be useful and beneficial.

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- identify and name the colours previously learnt;
- recognise and say the letters of the alphabet, both in an ordered sequence and isolatedly;
- identify the numbers 1-10 and count from 1 to 10;
- understand a simple conversation/sketch containing familiar vocabulary – classroom objects;
- answer questions about a sketch;
- identify and name the classroom objects presented to them;
- understand questions and appropriately respond to them.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Revising colours* (20 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- identify and correctly name ten colours previously learnt, by joining in singing specific parts of a song where the target vocabulary appears.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' performance in the activity (ability to identify and name the colours that appear in the song, as well as to join in singing where appropriate – i.e. every time the specific target vocabulary ["Colours"] appears in it).

Procedures:

- The teacher hands back the corrected version of the students' homework assignment from lesson no. 8 (crossword puzzle on classroom objects) received in the previous class.

- The teacher provides individual students with the necessary feedback while returning their work, and clarifies any questions they may have regarding the correction of the exercise (activity duration: 10 minutes).

- The teacher tells students they will now start revising the topics they have been learning about, as a means to prepare for the written test.

- The teacher asks students if they remember all the topics recently discussed in class and elicits the information from them.

- The teacher tells students that the first topic to be revised is "Colours" and tells them that this will happen through a new song called "The Colour Song".

- The teacher then asks students to carefully listen to the song and follow the lyrics on the screen, so they can join in singing where appropriate (that is, where the target vocabulary, "Colours", is present).

- The ten colours that appear in the song are: blue; yellow; red; green; purple; orange; pink; black; white; brown.

- The teacher informs students that the song will be played twice, to make it easier for them to join in singing.

- The teacher plays the DVD with the song on the interactive whiteboard and students listen and watch, joining in where appropriate.

- At the end of the song, the teacher repeats the procedure and plays it one more time (activity duration: 10 minutes).

Materials:

- corrected version of students' "Classroom Objects Crossword Puzzle" (teacher created);

- *Busy Beavers: Party!* DVD (Busy Beavers: Party!, 2012);
- interactive whiteboard.

Possible problems/solutions:

Bearing in mind the kind of activities planned for this lesson, students are expected to appreciate and deeply engage with them. As a consequence, no major problems are likely to occur, other than possibly some class management issues (common to the class as a whole and not specifically applicable to an activity in particular) associated with more relaxed and less formal classes like this one. As was stated before, for practical reasons (namely sight), a number of students will probably not be sitting in their usual seat, which may make it more challenging and difficult for the teacher to get students to be quiet and pay attention. It is hence very important that the teacher be firm and assertive, and that she make them realise how important it is that they follow what is being done in class and participate in the activities. Another key aspect in these kinds of classes has to do with the places where students sit, and this should not be put for their consideration. Instead, the teacher should take control of the process, so as to avoid wasting time and to make the most of the lesson.

Stage 2 – *Revising alphabet* (5 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- recognise and say the letters of the alphabet, both in an ordered sequence and isolatedly, and demonstrate it by joining in singing specific parts of a song where the target vocabulary appears.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' performance in the activity (ability to correctly say the letters of the alphabet while joining in singing the song).

Procedures:

- The teacher tells students they will now revise the "Alphabet" by joining in the "Sing the Alphabet" song played on the interactive whiteboard.

- The teacher asks students to recall the alphabet with her and starts saying it slowly out loud.
- Students join in saying the alphabet.
- When that is done, the teacher plays the DVD with the song on the interactive whiteboard and students listen and watch, joining in singing the song.
- At the end of the song, the teacher repeats the procedure and plays it one more time.

Materials:

- *Busy Beavers: Kindy Land - ABCs & 123s* DVD (Busy Beavers: Kindy Land - ABCs & 123s, 2014);
- interactive whiteboard.

Stage 3 – *Revising numbers 1-10* (5 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- count from 1 to 10 in sequence, with little or no hesitation, when prompted by the teacher;
- identify the numbers 1-10, by correctly naming them as they appear.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' performance in the activity (ability to count from 1 to 10 in sequence when requested by the teacher and to call out the numbers as they appear on the screen).

Procedures:

- The teacher tells students that they will now revise the "Numbers 1-10", by watching the corresponding chapter of *Muzzy in Gondoland* on the interactive whiteboard.
- The teacher tells students that, similarly to what they have done for the previous topics ("Colours" and the "Alphabet"), they are now expected to join in by saying the numbers out loud as they appear on the screen.
- The teacher starts counting from 1 to 10 aloud, in a rhythmic and dynamic way, and asks students to join her.
- Students join in counting from 1 to 10.

- When the counting is over, the teacher plays the corresponding chapter of the DVD on the interactive whiteboard and students watch, joining in saying the numbers.

- At the end of the counting sequence, the teacher repeats the procedure and plays the chapter one more time.

Materials:

- *Muzzy: Vocabulary Part 1* DVD (Muzzy: Vocabulary Part 1, 2010);
- interactive whiteboard.

Stage 4 – *Revising classroom objects* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- understand a simple conversation/sketch containing familiar vocabulary (classroom objects) and demonstrate it by translating lines/phrases from it into Portuguese fairly accurately, when prompted by the teacher;
- correctly answer the teacher's questions about the sketch;
- identify and name all the classroom objects presented to them on the DVD;
- understand the questions asked on the DVD and appropriately respond to them, by pointing out the correct classroom object on the interactive whiteboard.

The teacher's assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students' performance in the activity (ability to translate the lines/phrases from the sketch into Portuguese and the accuracy of their answers, regarding both the teacher's questions about the sketch and those in the final object identification exercise).

Procedures:

- The teacher tells students that they will now revise "Classroom Objects", by watching a sketch and doing a practical exercise about it on the interactive whiteboard.

- The teacher asks students to watch and listen to the sketch attentively, to best be able to understand what happens in it.

- The teacher plays the "Charlie's New Pen" sketch on the DVD, pausing it after each line for students to repeat it and translate it into Portuguese.

- The teacher takes such interruptions to ask students questions about what is happening in the story, to make sure they are following it and fully understand it.
- When the sketch is over, the teacher plays it again (this time all in a row) and students watch (activity duration: 10 minutes).
- Next, the teacher tells students that they are going to look at a picture of a classroom and be asked some questions about it.
- The teacher asks students to look at the picture attentively and carefully listen to the question being asked each time, so that they will be able to come to the interactive whiteboard and point out the correct object.
- The teacher plays the DVD, pausing it after each question, and appoints individual students to come to the interactive whiteboard to point at the classroom object the question was about.
- When the exercise is over, the teacher plays it again (this time all in a row) and students watch (activity duration: 5 minutes).

Materials:

- *Bugs World 3* DVD (Bugs World 3, 2009);
- interactive whiteboard.

Appendix 12.1 – Lesson 12 Plan

CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

School Year 2016/2017



Class: 3rd B

Lesson no.: 12

Date: 22nd November 2016

Didactic Unit: 1 – “School Again”

Lesson topic(s): means of transport; autumn; Present Simple *To be*

Overall aims:

By the end of the lesson, students will be able to:

- name the means of transport presented to them;
- name the autumn-related items previously learnt;
- conjugate the verb “To be” in the Present Simple tense using both long forms and short forms;
- build negative and interrogative sentences from words given.

Development of the lesson:

Stage 1 – *Revising means of transport* (10 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- name the eight means of transport when prompted by the teacher in a clear, intelligible way and with a good pronunciation.

The teacher’s assessment of the aspect presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance in the activity (ability to identify and name the means of transport shown to them on flashcards).

Procedures:

- The teacher shows the eight “Means of Transport” flashcards to students, one by one, and asks them to name what they can see.
- Students name the means of transport presented to them.
- Then, the teacher carries out a few more choral repetitions of the target vocabulary, in a rhythmic way, to make sure students remember it.
- If the teacher finds that students’ oral skills are good enough and do not require more work, the spelling of the target vocabulary – by students and by the teacher for students to guess the words – is another option to be considered for further development at this stage.

Materials:

- “Means of Transport” flashcards (teacher created).

Stage 2 – *Revising autumn vocabulary* (10 minutes)

Specific aim:

In this stage students will be able to:

- name the eight autumn-related items when prompted by the teacher in a clear, intelligible way and with a good pronunciation.

The teacher’s assessment of the aspect presented above shall rely on her direct observation of the students’ performance in the activity (ability to identify and name the autumn-related items shown to them on flashcards).

Procedures:

- The teacher shows the eight “Autumn” flashcards to students, one by one, and asks them to name what they can see.
- Students name the autumn items presented to them.
- Then, the teacher carries out a few more choral repetitions of the target vocabulary, in a rhythmic way, to make sure students remember it.
- If the teacher finds that students’ oral skills are good enough and do not require more work, the spelling of the target vocabulary – by students and by the teacher for students to guess the words – is another option to be considered for further development at this stage.

Materials:

- “Autumn” flashcards (teacher created).

Stage 3 – *Homework assignment and explanation: Revision Worksheet* (10 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- understand the teacher’s explanation of the task assigned for homework (the “Revision Worksheet”);
- clarify any doubts they might have in relation to the exercises on it, by asking the teacher the necessary questions.

The teacher’s assessment of the aspects presented above shall rely on her direct observation of the students’ reaction to the worksheet and demeanour towards it (i.e. interest/lack of interest in understanding what they are expected to do, willingness to clarify any doubts they might have and ability to ask the appropriate questions).

Procedures:

- The teacher hands out the “Revision Worksheet”, reads the instructions for the exercises aloud and clarifies meaning with students, making sure they have understood what is expected.
- Students are told that, for exercise 1, they should read the ten sentences above the picture and colour the animals in it using the appropriate colours.
- Next, the teacher moves on to exercise 2 and asks students to carefully look at the picture.
- The teacher reads the first example sentence and asks students if they think it is true or false.
- Students answer and, after eliciting the correct answer from them (no), the teacher reads the following example sentence.
- The same procedure is repeated for the second example sentence and, after eliciting the right answer to it, the teacher informs them that they are supposed to do the same for the other four sentences (a-d).
- The teacher tells students to beware of small details in the picture, as there could be traps (partially incorrect or imprecise information) included in the sentences.

- Next, the teacher says that in exercise 3, students are supposed to find in the word search the means of transport whose pictures are in the box and circle them using coloured pencils/crayons.

- The teacher informs students that words can either be across or down in the word search.

- In the last exercise of the worksheet (no. 4), the teacher tells students that they are to follow the lines from the seven classroom objects pictured and write the corresponding word in the appropriate place, to complete the crossword puzzle.

- Finally, the teacher reminds students of the importance of having good penmanship, to make sure one's work is easy to read.

Materials:

- "Revision Worksheet" - teacher adapted from: (Dooley & Evans, 2015; Gerngross & Puchta, 2000; Whittaker, Chapelton, Álvarez, & Juanes, 2007).

Stage 4 –*Playing the "Conjugation Game"* (15 minutes)

Specific aims:

In this stage students will be able to:

- correctly conjugate the verb "To be" in the Present Simple tense using both long forms and short forms, depending on a sum determined by the dice thrown;

- build negative and interrogative sentences, by properly ordering words given following a throw of the dice.

The teacher's assessment of the aspect presented above shall rely on her direct observation of the students' performance in the game (ability to comply with the consequence determined by one's dice throw).

Procedures:

- The teacher tells students that they are going to play a game about the grammar point that was previously dealt with in class, the Present Simple of the verb "To be".

- The teacher shows students the two giant dice and explains the rules of the game to them ("First, each of you, individual players, throws the two dice; then, you count the dots on the uppermost face of each die and sum up both partial results, thus obtaining a final result which will be called a consequence; next, you

refer to the “Key to the Conjugation Game” to find out what your consequence will be and the task you will be required to perform; for instance, if you get 5 as a result of your sum, you are to conjugate the verb *To be* from the beginning to the 3rd person singular *she* using long forms: *I am/You are/He is/She is*”).

- The teacher gives students a few more examples and checks that they have understood the scope of the game, by asking them what would happen under different circumstances.

- At this point, when the teacher is positively sure that the game is clear to students, she writes the key to it on the blackboard for students to become acquainted with the “consequences” that await them.

- The game begins and the teacher chooses individual students to come and play in front of the whole class.

- The teacher should make it clear to students that, in case a particular student is having difficulties fulfilling a task, his/her classmates are welcome to help, as the main objective of this game is practice itself.

Materials:

- two giant foam dice;
- blackboard;
- chalk;
- “Key to the Conjugation Game” sheet (teacher created).

Possible problems/solutions:

As it is widely known, grammar is an area that is usually not very appreciated by students, and despite the great effort on the teacher’s part to make it as fun, dynamic and appealing as possible for students, such classes can still turn out to be rather challenging. On the one hand, the grammar point being worked on needs to be dealt with in such a manner that it is completely made clear to students, but on the other hand, it is absolutely imperative that motivation and dynamism are paid the necessary attention, otherwise the class will get tired and the main aims of the activity will hardly be achieved. This fundamental balance is expected to be reached through this dynamic game, where a lot of movement (and hence fun) is present. The main difficulty that could arise in it regards the consequences, which involve word order (negative and interrogative sentence building), as these require more concentration from students and take longer to be completed, when compared, for instance, to simple conjugation tasks. I believe, however, that this should not be a

problem, since students are usually very competitive and like to do their best in such activities (particularly in front of the whole class). If a particular student has difficulties performing a specific task (consequence), it is up to the teacher to provide him/her with the necessary support, either through her own prompts/hints, or by having a classmate assist the student.

Appendix 12.2 – “Revision Worksheet”

(teacher adapted from: Dooley & Evans, 2015; Gerngross & Puchta, 2000; Whittaker, Chapelton, Álvarez, & Juanes, 2007)

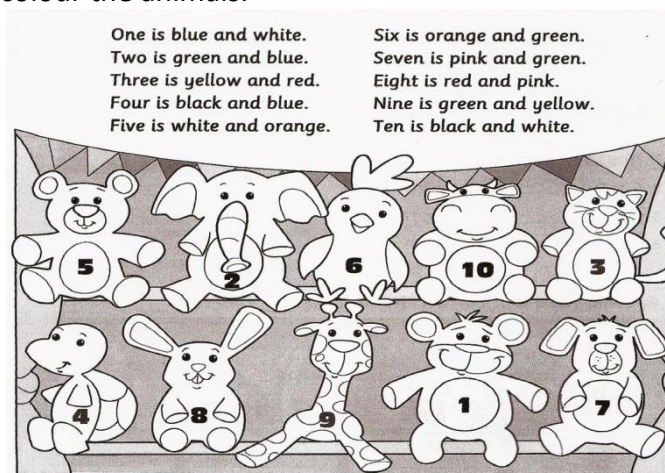
CED Nossa Senhora da Conceição

Name: _____

Date: __/__/__



1. Read and colour the animals.



2. Look at the picture and read the sentences about it. Write **yes** or **no**.

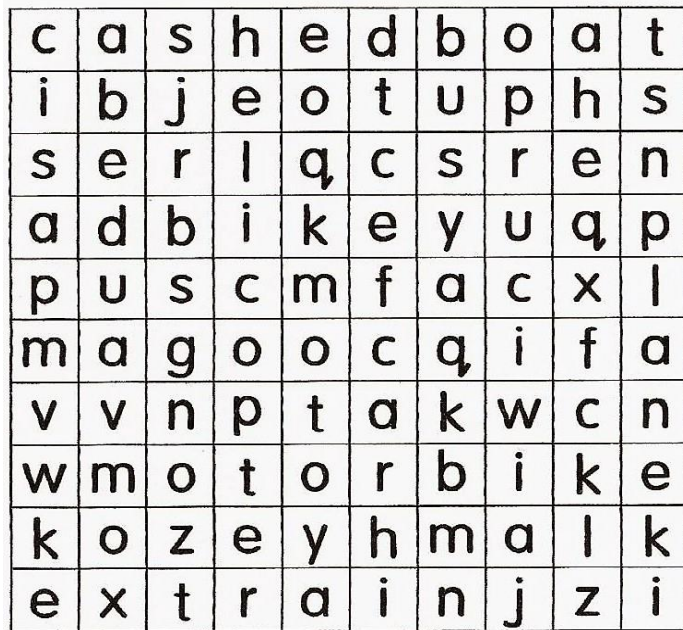


Examples:

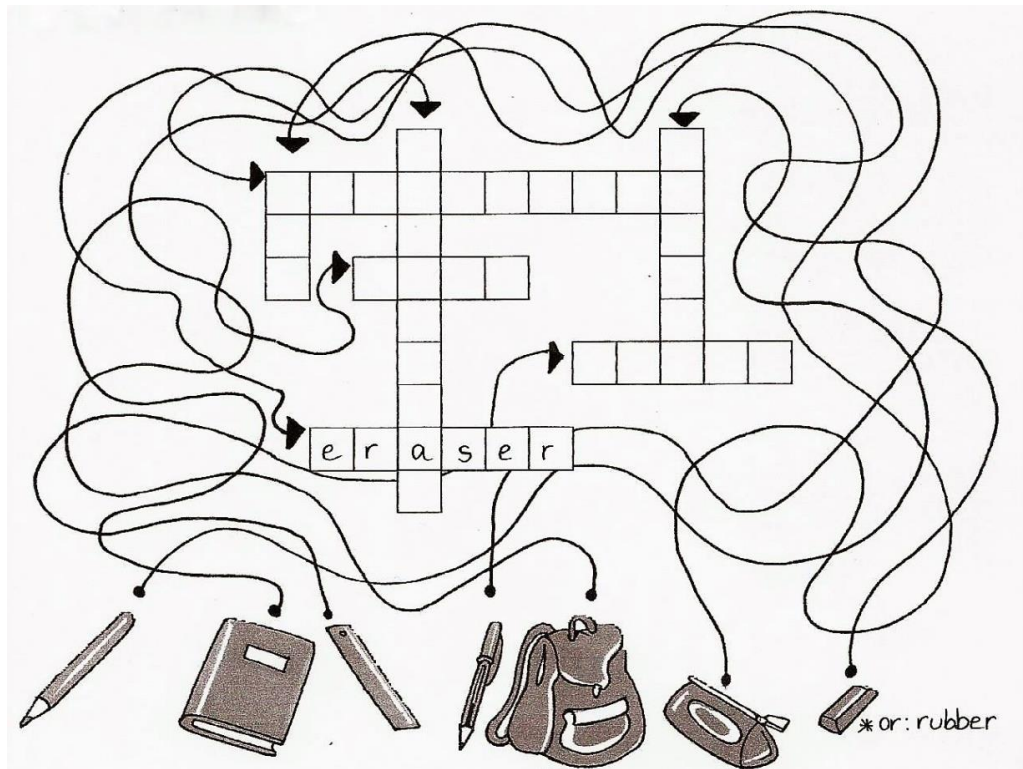
- | | |
|--|-----|
| ♦ It's sunny. | no |
| ♦ There are three people in the picture. | yes |

- | | |
|---------------------------------------|-------|
| a) The girl is wearing a hat. | _____ |
| b) The boy has got a book. | _____ |
| c) You can see a pumpkin lantern. | _____ |
| d) There are chestnuts on the ground. | _____ |

3. Find and circle the following means of transport in the word search.



4. Complete the crossword.



Appendix 12.3 – Giant foam dice



Appendix 12.4 – Key to the “Conjugation Game” (teacher created)

- Sum of dice:

| | |
|--------|--|
| 2: I | 8: you |
| 3: you | 9: they |
| 4: he | 10: short forms (<i>I'm; you're; he's; ...; they're</i>) |
| 5: she | 11: one negative sentence (with prompts) |
| 6: it | 12: one question (with prompts) |
| 7: we | |

- Affirmative sentences (to be made negative):

- a) João / student. / a / is
- b) happy. /are / We
- c) is / It / sunny.
- d) I / a / girl. / am
- e) The / blue. / pen / is

- Questions:

- a) student? / Are / you / a
- b) friends? / they / Are
- c) a / Am / wizard? / I
- d) Is / sad? / she
- e) ten / old? / Are / years / they

Appendix 13.1 – Written test

(teacher adapted from: Cliff, 2006; Dooley & Evans, 2007; Dooley & Evans, 2015; Read & Soberón, 2000; s.a., 2013)

CED Nossa Senhora da Conceição

English test – 1st Term








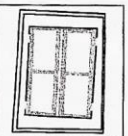


Name: _____ Date: ____/____/____

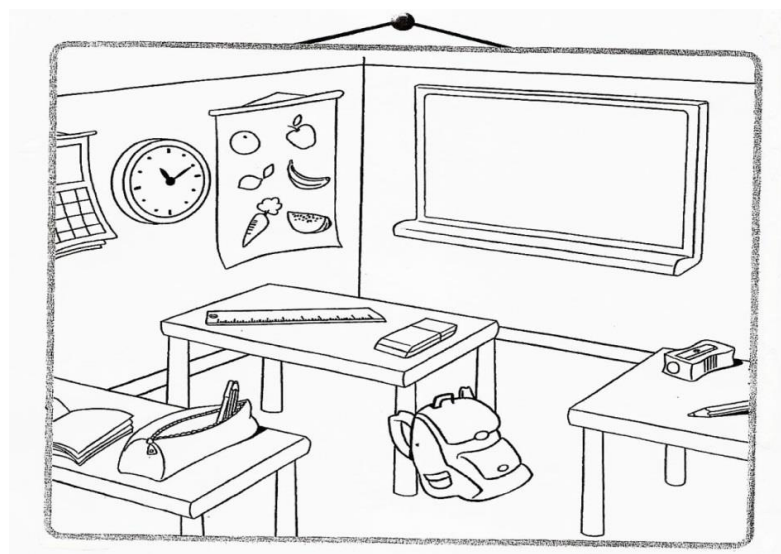
Mark: _____ Teacher's signature: _____ Carer's signature: _____

LISTENING

1. Listen to the teacher. Write the missing letter in each word. (16 marks)

| | | | |
|--|--|--|--|
| 1)  <input type="text"/> LASS | 2)  <input type="text"/> GUANA | 3)  <input type="text"/> OOR | 4)  <input type="text"/> ABBIT |
| 5)  <input type="text"/> MBRELLA | 6)  <input type="text"/> IZARD | 7)  <input type="text"/> GG | 8)  <input type="text"/> INDOW |

2. Listen and colour the picture accordingly. (20 marks)



READING AND WRITING

3. Match the words with the numerals. (14 marks)

| | |
|-------|----|
| one | 5 |
| nine | 10 |
| four | 6 |
| seven | 7 |
| six | 9 |
| three | 2 |
| two | 3 |
| ten | 4 |
| five | 8 |
| eight | 1 |

4. Look carefully at the picture showing an autumn scene.
Circle the correct option - a or b. (20 marks)



1 - It's a) windy / b) raining.

2- The children are holding a) apples / b) leaves.

3- There is a a) pumpkin / b) chestnut.

4- The children are wearing a) jumper / b) coat.

5- You can see a a) bike / b) tree.

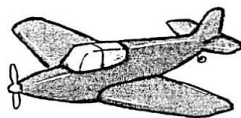
5. Look at the pictures. Order the letters to write transport words. (12 marks)

1



to ab

2



nap

3



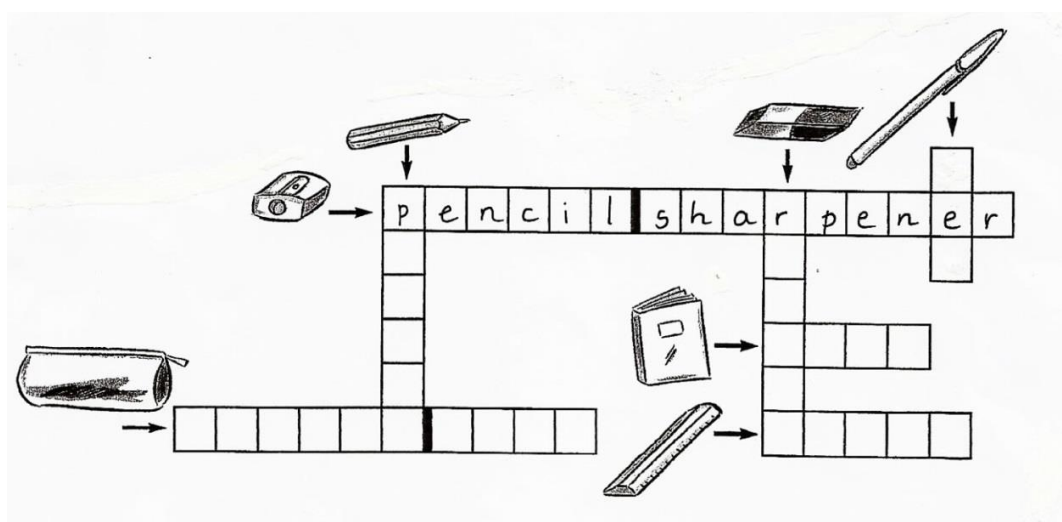
u s b

4



ri
an
t

6. Look at the pictures. Complete the classroom objects crossword.
(18 marks)



Appendix 13.2 – Listening exercise 1 – written test – teacher’s script
(teacher created)

(Recording with teacher’s voice)

Teacher: Listen to the teacher. Write the missing letter in each word.

Number 1: G (2 times).

Number 2: I (2 times).

Number 3: D (2 times).

Number 4: R (2 times).

Number 5: U (2 times).

Number 6: L (2 times).

Number 7: E (2 times).

Number 8: W (2 times).

Appendix 13.3 – Listening exercise 2 – written test – tapescript

(Source: *Smileys 3.º ano – Module Tests 1A/1B* [Dooley & Evans, 2015])

Tapescript

Narrator: Look at the picture. Listen and colour.

Narrator: One

Adult: Look at the pencil case.

Child: The pencil case. OK.

Adult: Colour the pencil case blue.

Child: A blue pencil case. OK.

Narrator: Two

Adult: Look at the rubber.

Child: The rubber? OK.

Adult: Colour the rubber pink.

Child: A pink rubber. OK.

Narrator: Three

Adult: Look at the sharpener.

Child: The sharpener?

Adult: Yes. Colour the sharpener yellow.

Child: Yellow? OK.

Narrator: Four

Adult: Look at the ruler.

Child: The ruler?

Adult: Yes. Colour the ruler red.

Child: Red? OK.

Narrator: Five

Adult: Look at the schoolbag.

Child: The schoolbag?

Adult: Yes. Colour the schoolbag green.

Child: Green? OK.

Appendix 14.1 – Grelhas Comparativas entre os Jogos e Outras Atividades Pedagógica (teacher created)

| JOGOS | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|---------------------|---------------------------|--|---------------------------|--------|---------------|--------------------|----------------------|--------------------|---|---|
| | | Equipa | | Individuais (Realizados em grande grupo) | | | | | | | | |
| | | "Find the treasure" | "Classroom Objects Bingo" | Memória | | Mímica | Variados | | | | | |
| | | | | "Magic Eyes" (semi-individual) | "Word and Picture Memory" | | "Miming game" | "Higher or Lower?" | "Numbers in the air" | "Conjugation game" | | |
| VANTAGENS | Aquisição/retenção de vocabulário | + | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | | ✓ | ✓ |
| | Prática da oralidade | ✓ | + | ✓ | ✓ | + | ✓ | + | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | "Feedback" imediato/Avaliação pronta das aprendizagens | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Participação voluntária/espontânea | + | + | + | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | + | + |
| | Motivação para as aprendizagens | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Aumento da capacidade de atenção/concentração | + | + | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | + | + |
| | Manuseamento/manipulação do material pelos alunos | ✓ | + | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | + | ✓ |
| | Interação entre os alunos e alunos-professor | + | ✓ | + | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | + | + | + |
| | Facilidade do professor em prever/controlar o "rumo" dos acontecimentos | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | + | + |
| | Desenvolvimento do espírito de grupo/entregajuda | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Aquisição de regras/reforço das competências sociais | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | + | + |
| | Movimento/Dramatização | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | + | ✓ |
| | Individualização/Acompanhamento próximo das aprendizagens de cada aluno | + | + | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | + | ✓ |
| | Trabalho ao nível de 2 ou mais competências (Reading; Listening; Writing; Speaking) | ✓ | + | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | + | ✓ | ✓ | + | + |
| | Desenvolvimento de diversos tipos de inteligências (2 ou mais) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Legenda:

✓ Sim/Nível elevado

✦ Parcialmente/Nível médio

✦ Não/Nível muito reduzido ou inexistente

--- Não se aplica

Legenda:

✓ Sim/Nível elevado

++ Parcialmente/Nível médio

✗ Não/Nível muito reduzido ou inexistente

--- Não se aplica

| JOGOS | | | | | | | | | |
|--------------|---|--|----------------------------------|----------------------------|------------|----------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| Equipa | | Individuais (Realizados em grande grupo) | | | | | | | |
| DESVANTAGENS | •"Find the treasure" | •"Classroom Objects Bingo" | Memória | | Mímica | Variados | | | |
| | | | •"Magic Eyes" (*semi-individual) | •"Word and Picture Memory" | | •"Miming game" | •"Higher or Lower?" | •"Numbers in the air" | •"Conjugation game" |
| | ✓ | ✓ | ✓ | ✚ | ✗ | ✚ | ✗ | ✚ | ✚ |
| | ✚ | ✚ | ✗ | ✓ | ✗ | ✚ | ✗ | ✗ | ✓ |
| | Impossibilidade de garantir a realização das atividades/ determinar a autoria das mesmas | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível |
| | Investimento de tempo necessário (correção) | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível | Impossível |
| | Grau de competitividade entre os alunos | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✚ | ✚ | ✚ |
| | Quantidade de recursos necessários/Preparação prévia requerida | ✓ | ✓ | ✚ | ✚ | ✗ | ✚ | ✗ | ✗ |

Legenda:

✓ Sim/Nível elevado

++ Parcialmente/Nível médio

✗

Não/Nível muito reduzido ou inexistente

---- Não se aplica

| OUTRAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|-----------------------|---------------------|---|--|---|--|------------------------|--------------------------------|
| | Canções | Exercícios de audição | Atividade indutória | Audição de uma história/questionamento oral | Dicionário de imagens * (quando não realizado/concluído na aula) | Fichas variadas: sopa de letras; palavras cruzadas; "scrambled words"; legendagem de imagens * (quando não realizado/concluído na aula) | Visualização de DVDs/questionamento oral | Outras | |
| | | | | | | | | "Crazy Story Activity" | "Manuseamento da "To be wheel" |
| VANTAGENS | Aquisição/retenção de vocabulário | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| | Prática da oralidade | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ |
| | "Feedback" imediato/ Avaliação pronta das aprendizagens | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ |
| | Participação voluntária/espontânea | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ |
| | Motivação para as aprendizagens | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Aumento da capacidade de atenção/concentração | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ |
| | Manuseamento/manipulação do material pelos alunos | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| | Interação entre os alunos e alunos-professor | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| | Facilidade do professor em prever/controlar o "rumo" dos acontecimentos | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ |
| | Desenvolvimento do espírito de grupo/entregada | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ |
| | Aquisição de regras/reforço das competências sociais | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| | Movimento/Dramatização | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |
| | Individualização/Acompanhamento próximo das aprendizagens de cada aluno | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ |
| | Trabalho ao nível de 2 ou mais competências (Reading; Listening; Writing; Speaking) | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ |
| | Desenvolvimento de diversos tipos de inteligências (2 ou mais) | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Legenda:

✓ Sim/Nível elevado

✗ Parcialmente/Nível médio

✗ Não/Nível muito reduzido ou inexistente

--- Não se aplica

| OUTRAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS | | | | | | | | | |
|-------------------------------|--|-----------------------|---------------------|---|--|---|--|------------------------|--------------------------------|
| | Canções | Exercícios de audição | Atividade indutória | Audição de uma história/questionamento oral | Dicionário de imagens * (quando não realizado/concluído na aula) | Fichas variadas: sopa de letras; palavras cruzadas; "scrambled words"; legendagem de imagens * (quando não realizado/concluído na aula) | Visualização de DVDs/questionamento oral | Outras | |
| | | | | | | | | "Crazy Story Activity" | "Manuseamento da "To be wheel" |
| DESVANTAGENS | Tempo/Imponderáveis/Fatores fora do controlo do professor | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ |
| | Exposição dos alunos perante a turma | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ |
| | Impossibilidade de garantir a realização das atividades/ determinar a autoria das mesmas | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ |
| | Investimento de tempo necessário (correção) | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ |
| | Grau de competitividade entre os alunos | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| | Quantidade de recursos necessários/Preparação prévia requerida | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |

Legenda:

✓ Sim/Nível elevado

✗ Parcialmente/Nível médio

✗ Não/Nível muito reduzido ou inexistente

--- Não se aplica